



UNIVERSIDADE DOS AÇORES

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio

***Aprender Brincando:
A Atividade Lúdica na Construção de Aprendizagens,
na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico***

Especialidade

Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Mestranda

Carla Patrícia Faria Costa

Orientador

Prof. Doutor Adolfo Fialho

Ponta Delgada, abril de 2014

***Aprender Brincando:
A Atividade Lúdica na Construção de Aprendizagens,
na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico***

Relatório de Estágio apresentado à Universidade dos Açores
para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do
grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º
Ciclo do Ensino Básico, sob orientação científica do Prof.
Doutor Adolfo Fialho.

Agradecimentos

Este percurso académico não é apenas fruto do meu empenho individual, mas sim do esforço de um conjunto de pessoas, que estiveram ao meu lado, ao longo destes anos, sem as quais não teria sido possível concretizar este sonho.

Foi uma caminhada difícil, muito cansativa, mas conseguimos chegar ao fim da meta. É um sonho tornado realidade, um sonho que tenho desde os 5 anos de idade. Chegar ao fim desta meta significa muito para mim. Apesar dos obstáculos, sinto-me muito orgulhosa e manifesto a minha gratidão a todos os que estiveram ao meu lado na concretização deste sonho, a quem dedico este espaço do meu trabalho, em sinal de agradecimento por todo o apoio que me deram.

Em primeiro lugar, agradeço à minha mãe, minha companheira de longas horas de trabalho, principalmente na construção de recursos. Agradeço pelo amor, pelo apoio, pela força, por acreditar em mim, pela paciência e dedicação com que me apoiou nos momentos mais difíceis.

Agradeço também ao meu pai, o meu anjo da guarda, pois sei que lá do céu sempre guiou os meus passos e protegeu-me de todos os perigos.

Ao meu irmão e cunhada pela força, pela coragem e pelo apoio em muitas tarefas, pois sem a sua ajuda não teria conseguido.

À minha afilhada/sobrinha pela sua paciência, pelo seu carinho, pelos momentos em que neguei uma brincadeira, pela falta de tempo que tive para a ouvir e por não estar presente, em alguns momentos importantes da sua infância.

Às minhas colegas e amigas Mónica, Paula e Quélia, pelo companheirismo, pela paciência, pelo apoio, pela partilha de conhecimentos, pela compreensão e pela sua amizade.

Agradeço, igualmente ao Prof. Doutor Adolfo Fialho, orientador deste relatório, por todo o apoio prestado, pela sua disponibilidade e pelas suas sugestões, muito importantes ao longo deste trabalho.

À minha orientadora de estágio, Prof^a. Doutora Raquel Dinis, que orientou e supervisionou os meus dois estágios, agradeço a sua disponibilidade, a sua confiança e a sua atenção.

Às orientadoras cooperantes, agradeço pela simpatia, pela atenção, pelo apoio e disponibilidade que dedicaram ao longo do estágio.

Um agradecimento também especial às crianças que sempre colaboraram comigo. Foram elas o meu apoio e a razão de nunca ter desistido, apesar das dificuldades. Agradeço o seu carinho e dedicação ao longo das várias intervenções.

À Marta, minha colega de núcleo, pela amizade, pelas palavras de incentivo, pela preocupação e pelo companheirismo nos bons e nos maus momentos.

À Carolina, à Célia e à Sara pela sua amizade, pelo incentivo, compreensão e apoio, ao nível profissional, durante as minhas ausências.

Não posso deixar também de agradecer ao Centro Social e Paroquial de Santa Bárbara, nomeadamente ao seu Presidente, Padre Vítor Medeiros, e ao Vice-Presidente, José Henrique Botelho, pelo apoio, pela oportunidade, pois sem a sua autorização não teria sido possível concretizar este projeto, bem como à Coordenadora pela colaboração e apoio ao longo deste trajeto.

E, por fim, quero agradecer a Deus, que me conduziu, que me deu força para enfrentar as adversidades, que me deu coragem nesta longa caminhada.

A todos, Muito Obrigada!

Índice Geral

| | |
|--|--------|
| Índice de Anexos..... | i |
| Índice de Quadros..... | i |
| Índice de Esquemas..... | i |
| Lista de siglas utilizadas..... | i |
| Resumo..... | ii |
| Abstract..... | iii |
| Introdução..... | 1 |
| Capítulo I – O estágio como processo de aprendizagem | 4 |
| 1.1. A educação e a escola atual..... | 5 |
| 1.2. O perfil do educador e do professor..... | 6 |
| 1.3. O papel do estágio na formação inicial de educadores e professores..... | 10 |
| 1.4. As competências básicas no processo de ensino: observar, planificar, refletir e avaliar..... | 16 |
| 1.4.1. Observar para conhecer..... | 16 |
| 1.4.2. Planificar para delinear..... | 19 |
| 1.4.3. Refletir para ponderar..... | 21 |
| 1.4.4. Avaliar para compreender..... | 25 |
| 1.5. O projeto formativo como delineador da nossa ação..... | 28 |
| 1.6. O estágio pedagógico..... | 30 |
| 1.6.1. O estágio pedagógico na Educação Pré- Escolar..... | 30 |
| 1.6.1.1. Caraterização do meio..... | 31 |
| 1.6.1.2. Caraterização da escola..... | 32 |
| 1.6.1.3. Caraterização da sala de atividades..... | 33 |
| 1.6.1.4. Caraterização do grupo..... | 37 |
| 1.6.1.5. Macro estratégias implementadas no Pré-Escolar..... | 39 |
| 1.6.1.6. Calendarização das atividades e temáticas realizadas no Pré-escolar.... | 40 |
| 1.6.1.7. Atividades desenvolvidas na Educação Pré-Escolar..... | 42 |
| 1.6.1.8. Descrição e reflexão acerca de uma atividade desenvolvida no Pré-escolar..... | 43 |
| 1.6.2. O estágio pedagógico no 1.º Ciclo do Ensino Básico..... | 50 |
| 1.6.2.1. Caraterização do meio..... | 51 |
| 1.6.2.2. Caraterização da escola..... | 52 |
| 1.6.2.3. Caraterização da sala de aula..... | 52 |
| 1.6.2.4. Caraterização da turma..... | 54 |
| 1.6.2.5. Macro estratégias implementadas no 1.º Ciclo..... | 55 |
| 1.6.2.6. Calendarização das atividades e temáticas realizadas no 1.º Ciclo..... | 57 |
| 1.6.2.7. Atividades desenvolvidas no 1.º Ciclo..... | 60 |
| 1.6.2.8. Descrição e reflexão acerca de uma atividade desenvolvida no 1.º Ciclo..... | 62 |
| Capítulo II – A Atividade Lúdica na Educação Pré- Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico | 72 |
| 2.1. Brincando e Aprendendo: a importância do brincar..... | 73 |
| 2.2. Um olhar sobre o lúdico na infância..... | 76 |
| 2.3. O papel do jogo no processo de ensino-aprendizagem..... | 83 |
| 2.4. A utilização do jogo: contributos e vantagens..... | 87 |

| | |
|---|---------|
| 2.5. Os jogos explorados no nosso estágio..... | 89 |
| 2.5.1. Os Jogos tradicionais..... | 90 |
| 2.5.2. Os Jogos motores..... | 92 |
| 2.5.3. Os Jogos de cooperação..... | 95 |
| 2.5.4. Os Jogos musicais..... | 96 |
| 2.5.5. Os Jogos dramáticos..... | 97 |
| 2.5.6. Os Jogos matemáticos..... | 100 |
| 2.5.7. Os Jogos de linguagem..... | 102 |
| Capítulo III – Apresentação do estudo: Aprender brincando: a atividade lúdica na construção de aprendizagens | 105 |
| 3.1. Apresentação da temática e introdução ao estudo..... | 106 |
| 3.2. Descrição dos procedimentos metodológicos e instrumentos utilizados..... | 106 |
| 3.2.1. As características profissionais dos entrevistados..... | 112 |
| 3.2.2. Concepções sobre atividade lúdica..... | 112 |
| 3.2.3. Contextos e situações onde se utiliza o jogo..... | 114 |
| 3.2.4. O comportamentos das crianças perante a utilização de recursos lúdicos..... | 115 |
| 3.2.5. Vantagens e desvantagens da utilização das atividades lúdicas..... | 116 |
| 3.2.6. Os contributos da utilização do lúdico na prática letiva diária..... | 118 |
| 3.3. Conclusões..... | 119 |
| Capítulo IV – Considerações finais..... | 121 |
| Referências bibliográficas..... | 124 |
| Anexos..... | 134 |

Índice de Anexos

| | |
|--|--|
| Anexo I - Sala do Pré-Escolar | |
| Anexo II - Rotina diária do Pré-Escolar | |
| Anexo III - Guião da entrevista realizada aos educadores e professores | |
| Anexo IV - Sistema de categorias | |
| Anexo V - Transcrição das entrevistas | |
| Anexo VI - Sala do 1.º Ciclo do Ensino Básico | |
| Anexo VII – Sequência didática - Pré-Escolar | |
| Anexo VIII – Avaliação da intervenção - Pré-Escolar | |
| Anexo IX - Sequência didática - 1.º Ciclo | |
| Anexo X - Avaliação da intervenção - 1.º Ciclo | |
| Anexo XI – Lista de verificação - Pré-Escolar | |
| Anexo XII – Lista de verificação - 1.º Ciclo | |

Índice de Quadros

| | |
|---|-----|
| Quadro n.º 1 - Horário de funcionamento do grupo..... | 33 |
| Quadro n.º 2 - Calendarização das atividades e temáticas realizadas no Pré-Escolar..... | 40 |
| Quadro n.º 3 – Síntese das atividades desenvolvidas na Educação Pré-Escolar..... | 43 |
| Quadro n.º 4 - Calendarização das atividades e temáticas realizadas no 1.º Ciclo.... | 58 |
| Quadro n.º 5 – Síntese das atividades desenvolvidas no 1.º Ciclo do Ensino Básico | 61 |
| Quadro n.º 6 - Critérios para adoção do lúdico na prática pedagógica..... | 80 |
| Quadro n.º 7 - Guião da entrevista realizada aos educadores e professores..... | 110 |
| Quadro n.º 8 - Quadro de análise de conteúdo..... | 111 |

Índice de Figuras

| | |
|--|-----|
| Figura 1 - Tipos de jogos..... | 90 |
| Figura 2 - Jogos tradicionais realizados no estágio do Pré-escolar..... | 91 |
| Figura 3 - Jogos motores realizados no estágio do Pré-escolar..... | 93 |
| Figura 4 - Jogos motores realizados no estágio do 1.º Ciclo..... | 94 |
| Figura 5 - Jogos de cooperação realizados no estágio do 1.º Ciclo..... | 96 |
| Figura 6 - Jogos musicais realizados no estágio do Pré-escolar..... | 97 |
| Figura 7 - Jogos dramáticos realizados no estágio do Pré-escolar..... | 99 |
| Figura 8 - Jogos dramáticos realizados no estágio do 1.º Ciclo..... | 99 |
| Figura 9 - Jogos matemáticos realizados no estágio do 1.º Ciclo..... | 101 |
| Figura 10 - Jogos de linguagem realizados no estágio do Pré-escolar..... | 103 |
| Figura 11 - Jogos de linguagem realizados no estágio do 1.º Ciclo..... | 103 |

Lista de Abreviaturas e Siglas

| |
|--|
| CREB - Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores. |
| OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. |
| PCG - Projeto Curricular de Grupo. |
| PCT - Projeto Curricular de Turma. |
| PEE - Projeto Educativo de Escola. |
| PES I - Prática Educativa Supervisionada I. |
| PES II - Prática Educativa Supervisionada II. |
| CATL - Centro de Atividades de Tempos Livres. |

Resumo

O presente relatório reporta-se às práticas desenvolvidas durante o estágio, no âmbito das unidades curriculares de Prática Educativa Supervisionada I e Prática Educativa Supervisionada II, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Este documento sintetiza todo o trabalho realizado ao longo dos dois estágios e tem como principal propósito apresentar uma reflexão sobre as intervenções realizadas em contexto, com especial destaque para a temática deste relatório, que intitulámos de: *Aprender brincando: a atividade lúdica na construção de aprendizagens*.

Para compreendermos as perspetivas dos educadores e dos professores sobre esta temática realizámos uma investigação que acompanhou o nosso estágio. Primeiramente, foi realizado um inquérito por questionário e, numa fase posterior, foram realizadas entrevistas com o intuito de recolher os testemunhos sobre a utilização do lúdico na prática letiva diária dos docentes e a valorização da sua importância pois, infelizmente e pelo que nos foi dado a perceber, nem sempre é dado o devido valor à atividade lúdica.

É fundamental perceber-se o potencial do lúdico, como recurso que favorece a aprendizagem, o desenvolvimento da criatividade, o desenvolvimento infantil, a integração dos alunos, entre outros. Permite ainda vivenciar novas experiências e mobiliza o desejo de aprender. Para as crianças, é um método novo, que se adequa às suas necessidades, interesses e limitações. O trabalho desenvolvido ao longo dos dois estágios permitiu explorar atividades lúdicas, nas diversas áreas curriculares, criando ambientes ricos em aprendizagem. Foi possível verificar que, através da atividade lúdica, as aprendizagens são muito mais significativas para as crianças, que os jogos ajudam as mesmas a superar as suas dificuldades e que são muito úteis para introduzir, consolidar e aprofundar conceitos.

Em síntese, o presente trabalho apresenta as opções que tomámos ao longo deste percurso de formação, incidindo principalmente na temática deste relatório.

Concluimos que o lúdico é privilegiado pelos educadores e professores nas suas práticas letivas, porém achamos que a sua utilização não é muito frequente. Infelizmente a utilização destes recursos muitas vezes é vista como um meio de entretenimento e sem qualquer função pedagógica, ou seja, é quase sempre vista como uma segunda opção e nunca como uma primeira opção quando planificam as suas aulas.

Consideramos que estas atividades motivam as crianças para as aprendizagens, são sem dúvida uma mais-valia e têm um valor educacional de elevada importância.

Abstract

The following internship report refers to what was done during the internship related with the Supervised Practice I and II in the Master's degree in Kindergarten and Basic Teaching levels. This document sums up all the work done in both internships, and also presents a reflection and assessment about what was done in these internships, mainly what concerns the theme of this report, i.e., "*Learn by playing: the ludic activity in the basis of learning*".

The choice of this theme had to do with the usage of the ludic in the different areas of knowledge that may be an asset to students, because we want it to be a motivating and enhancing instrument in their learning process, therefore stimulating them in the understanding and practise of these contents. We think that choosing these strategies enthusiasm and increase their learning abilities.

To understand the perspective of the educator and teachers about this topic we did an investigation. First, we organized and applied a questionnaire and, secondly, we did a serious of interviews with the goal of collecting testimonies about the usage of ludic activities in the teaching daily routine, also its importance, because, unfortunately, this approach is not well-seen and used.

It is primordial to understand the potential of ludic activities as a resource that improves learning, develops creativity, infant development, and students' integration, among other assets. It also enables new experiences and enhances the desire to learn. To children, it is a new method that answers to their needs, interests and limitations.

The work developed during the two internships allowed us to explore ludic activities in the various curricular areas, creating, simultaneously, rich learning environments. It was also possible to verify that, through ludic activities, what the students learn is much more expressive and that games help them to overcome their main difficulties, and are very useful when teachers want to introduce, consolidate and deepen concepts.

In conclusion, this work presents some of the options we choose during this period of learning, focusing in the theme of the report, the use of ludic/games.

Brincar é...

- ... natural nas crianças pequenas;
- ... fazer algo sem fazer esforço;
- ... distrair-se com jogos infantis, representando papéis fictícios;
- ... entreter-se com uma actividade qualquer;
- ... correr, saltar, pular, rir, cantar, exprimir;
- ... divertimento, passatempo, distração.

Mas brincar é também...

- ... raciocinar, descobrir, persistir e preservar; esforçar-se, ter paciência, não desistir facilmente;
- ... aprender a ganhar e a perder;
- ... envolver-se nas actividades voluntariosamente;
- ... aprender a aprender;
- ... desenvolver-se em vários domínios: motor, afectivo, cognitivo e social.

(Condessa, et al., 2009)

Introdução

A elaboração do relatório de estágio é considerada uma condição para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e este é concedido após aprovação de todas as unidades curriculares e consequente defesa pública do mesmo, conforme o previsto no artigo n.º 9 do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro.

Este relatório foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada II, inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e relata toda a minha experiência vivenciada ao longo dos dois estágios.

Neste sentido, ao longo deste relatório far-se-á referência às práticas realizadas aquando da frequência das disciplinas de Prática Educativa Supervisionada I e Prática Educativa Supervisionada II.

Os estágios pedagógicos decorreram em escolas diferentes, ambas do concelho de Ponta Delgada, sendo que o primeiro foi realizado em núcleos de três elementos e o segundo em núcleos de dois elementos. Ambos os estágios contemplaram um momento de observação, para recolha de todos os dados pertinentes para a realização do projeto formativo individual, documento este que começou por delinear as nossas práticas, que viriam a acontecer nos contextos do Ensino Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O presente documento, para além de apresentar e descrever tais contextos, também fará referência às atividades desenvolvidas no âmbito da temática que selecionámos: Aprender brincando: a atividade lúdica na construção de aprendizagens, na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A escolha deste tema deve-se ao facto de considerarmos que a exploração do lúdico, nas diferentes áreas de conteúdo, poderá revelar-se uma mais-valia para os alunos, pois queremos que seja um instrumento motivador e facilitador das suas aprendizagens, estimulando-os no entendimento e consolidação dos conteúdos. Consideramos que a escolha desta estratégia entusiasma os alunos, motiva-os e favorece a sua aprendizagem.

De facto, e tal como adianta Sousa (2003) “a criança, através da actividade lúdica, consegue sozinha, efectuar as mais preciosas conquistas experienciais e vivenciais para o seu desenvolvimento” (p. 150).

A escolha desta temática surgiu ao longo do nosso percurso académico, sendo que selecionámos os seguintes objetivos que acompanharam as nossas práticas educativas:

- ✓ Diversificar recursos e materiais, nas práticas educativas, com a criação de jogos que apelem à aprendizagem dos alunos;

- ✓ Explorar situações lúdicas, nas diferentes áreas do currículo, nos contextos do Ensino Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- ✓ Compreender as potencialidades do lúdico, como recurso no processo de aprendizagem, na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No que se refere à organização deste relatório, este apresenta três grandes capítulos. O primeiro capítulo aborda o estágio como processo de aprendizagem, explorando questões de fundamento relacionadas com a educação, o perfil do educador e do professor e as várias competências necessárias ao longo do processo de ensino, designadamente a observação, a planificação, a reflexão e a avaliação. Para finalizar, e ainda no âmbito deste capítulo, contextualizamos a nossa prática educativa durante os estágios realizados nas unidades curriculares de Prática Educativa Supervisionada I e Prática Educativa Supervisionada II. Neste capítulo far-se-á a caracterização das escolas, das crianças e do meio envolvente, das macro estratégias e para finalizar, a reflexão de duas situações educativas.

No segundo capítulo, far-se-á referência à temática selecionada com base em literatura da especialidade. Deste modo, aludiremos primeiramente à importância do lúdico e do brincar, ao jogo no processo de ensino/aprendizagem e às suas vantagens e desvantagens. Ainda neste capítulo, iremos apresentar alguns jogos realizados ao longo do estágio.

A brincadeira está presente na infância de todas as crianças e aprender brincando é uma forma de despertar o interesse da criança. Podemos afirmar que esta pode funcionar como um “motor” para a aquisição de aprendizagens.

Verificámos que a utilização do lúdico auxilia as crianças no processo de ensino-aprendizagem, motivando-as, e criando um ambiente de muito envolvimento.

De facto, e tal como adianta Sousa (2003) as atividades lúdicas proporcionam “prazer as quem as pratica”; (...) “produzem envolvimento afectivo-emocional (...)”; requerem imaginação, invenção, criatividade, estando estreitamente ligadas ao novo, à inovação, ao original, ao inédito, ao fora do vulgar” (p. 169).

No que concerne ao último capítulo apresentamos a metodologia de investigação utilizada, bem como as técnicas selecionadas para a recolha e tratamento dos dados. Para a recolha de dados utilizámos o inquérito por questionário e a entrevista e, posteriormente foi realizada a análise do conteúdo.

Para finalizar este capítulo, apresentamos as nossas conclusões sobre a temática em questão, as referências bibliográficas que suportam este trabalho e os anexos, em suporte digital, referenciados ao longo deste trabalho, que complementam este relatório de estágio.

Capítulo I

O Estágio como Processo de Aprendizagem

- 1.1. A educação e a escola atual
- 1.2. O perfil do educador e do professor
- 1.3. O papel do estágio na formação inicial de educadores e professores
- 1.4. As competências básicas no processo de ensino: observar, planificar, refletir e avaliar
- 1.5. O projeto formativo como delineador da nossa ação
- 1.6. O estágio pedagógico

No presente capítulo iremos refletir acerca de algumas questões relacionadas com a educação e a escola atual. Neste sentido, exploraremos aquele que é o perfil do educador/professor e, posteriormente alguns fundamentos relacionados com a importância do estágio no processo de aprendizagem, bem como do seu papel na formação inicial dos educadores e professores.

De seguida, teremos oportunidade de referir as várias competências necessárias no processo de ensino, nomeadamente, a observação, a planificação, a reflexão e a avaliação.

Nesta ordem de ideias, abordaremos as potencialidades do projeto formativo, realçando as vantagens da sua elaboração, refletindo sobre a sua importância, enquanto documento norteador da nossa prática educativa.

Na parte final deste capítulo, será realizada uma breve análise aos estágios realizados no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

1.1. A educação e a escola atual

A educação está presente desde os primeiros dias até ao final da vida de cada pessoa, ou seja, é algo de permanente, está sempre em desenvolvimento e não é estanque, pois vai sofrendo mudanças com o passar do tempo.

A este respeito, Rapazote (2001) lembra que “a educação, que durante muito tempo foi privilégio de uma reduzida elite, tornou-se um direito de todos os homens” (p. 217), pois outrora o acesso à educação era só para os mais ricos.

Hoje em dia, podemos afirmar que a maioria da população tem acesso à educação, pois, na verdade, a criação de escolas permitiu tal realidade. Por esta razão, a escola assume um papel de extrema importância na vida de cada pessoa.

Na perspetiva de Patrício (2001) “a educação é um conceito complexo” (p. 253) e esta “deve desenvolver as potencialidades humanas (p. 218). Segundo o mesmo autor “nenhuma sociedade humana pode prescindir da educação: em 1.º lugar, para subsistir; depois para se desenvolver e afirmar” (p. 235). Em conclusão o autor refere que “a realidade do humano não pode subsistir sem a educação. A educação é, pois, vital para o homem” (p. 235).

Na opinião de Medeiros (2009), “a verdadeira educação deve desenvolver a realização pessoal e social de cada indivíduo ao longo da sua vida” (p. 67).

Dewey (1973), por seu turno, define educação “como o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras” (p. 17).

O mesmo autor menciona ainda que a educação “é o processo pelo qual a criança *crece*, desenvolve-se, amadurece (...) e que é através da educação que se “transmitem as crenças, os costumes, os conhecimentos e as práticas da geração adulta” (p. 21). Nas suas palavras, “educação é vida, e viver é desenvolver-se, é crescer, vida e crescimento não estão subordinados a nenhuma outra finalidade, salvo mais vida e mais crescimento” (Dewey, 1973, p. 31).

Na realidade, e tal como defende Medeiros (2009), “a educação é, de facto, um projecto antropológico que contribui para a formação da pessoa humana e das comunidades” (p. 115).

Neste sentido, e na perspetiva de Patrício (2001), “educar não é ensinar, educar é levar ou ajudar o outro a aprender. O ensino não faz sentido por si. Ensina-se *para*. Ensina-se o outro *para* o desenvolvimento do outro: para o crescimento, a expansão do outro; para ao aumento do outro em ser; reúnem-se as condições para que o outro possa, como disse Píndaro, vir a ser quem é” (p. 238).

Nesta linha de pensamento, José Ribeiro Dias (2002) entende “hoje a educação como processo de criar condições para que os seres humanos se desenvolvam em todas as suas dimensões, cresçam, sejam, se realizem, ao longo de toda a sua existência. Trata-se de educação ao longo da vida, através das suas diferentes fases: educação de infância, educação de jovens, educação de adultos” (p. 18, in Medeiros, 2009, p. 58).

Na realidade, a educação é um processo que se constrói ao longo da vida e que vai sofrendo alterações com o decorrer do tempo. Nunca devemos esquecer que o principal objetivo da educação é sempre a pessoa, pois é através da mesma que formamos cada indivíduo e também a sociedade.

1.2. O perfil do educador e do professor

No seguimento do que foi referido anteriormente, quando se fala em educação, é essencial fazer referência ao papel das pessoas implicadas em todo este processo. Referimo-nos naturalmente ao educador/professor.

Ensinar implica a “aquisição de destrezas e de conhecimentos técnicos”, mas também pressupõe um “processo reflexivo e crítico (pessoal) sobre o que significa ser professor e sobre os propósitos e valores implícitos nas próprias acções e nas instituições em que se trabalha” (Flores & Simão, 2004, p. 139).

Na verdade, ensinar é um trabalho exigente. Por isso, o profissional deverá ser uma pessoa eficaz assumindo-se como um agente ativo no processo de formação.

Segundo Cró (1998), o papel do educador define-se como:

aquele que, com todo o seu empenho, toda a sua vontade, toda a sua arte e toda a sua competência, trabalha na realização de um projecto educativo com a ajuda daqueles que também estão implicados e aproveita os recursos materiais ou tecnológicos e humanos susceptíveis de tornar o processo pedagógico mais eficaz e optimizador (p. 32).

De facto, “o papel do educador/professor está essencialmente baseado no acto de educar tomado como comportamento típico e ideal com todas as competências, orientações e valores que isso implica” (p. 16). Cró (1998) acrescenta ainda que o papel do educador e professor deverá traduzir-se “num saber, saber-fazer, sentir, ser em experiências e valores vividos e a viver” (p. 16).

De facto, o educador/professor é visto como a pessoa ideal para educar as crianças e muitas vezes, os pais encarregam estes profissionais desta função, desresponsabilizam-se da mesma.

Na perspetiva de Formosinho (2009), o profissional deverá:

ser um novo professor, uma pessoa psicologicamente madura e pedagogicamente formada, capaz de ser o instrutor e o facilitador da aprendizagem, o expositor e o individualizador do ensino, o dinamizador de grupos e o avaliador de performances, o animador e o controlador, o catalisador empático de relações humanas e o investigador, o que domina os conteúdos e o modo de os transmitir, o que ensina para se aprender e ensina a aprender a aprender (pp. 50-51).

Nesta ordem de ideias, o professor é entendido por Formosinho (2009) como “um actor, um educador cívico social e moral, um modelo; todo o professor é, por inerência de formação, um formulador do currículo a nível da sala de aula, um avaliador dos alunos e dos processos de ensino-aprendizagem” (p. 51) e também “um profissional que promove a instrução, a socialização e o desenvolvimento de outrem, tendo uma formação inicial de nível

superior (...) e procura (auto)formar-se continuamente de modo permanente” (Formosinho, 2009, p. 55).

Ainda neste contexto, o mesmo autor adianta-nos que a profissão de professor aprende-se “ao longo da infância, da adolescência e da juventude; de modo artesanal e intensivo; na pré-escola e na escola; perante companheiros e mestres, ao lado de outros aprendizes” (Formosinho, 2009, p. 99).

Na realidade, muita da nossa formação foi iniciada desde muito cedo, já no jardim-de-infância, e “cabe à instituição de formação analisar estas aprendizagens e incorporá-las nos processos formativos, de modo a (re)construir a imagem que os estudantes já têm do ofício de professor” (Formosinho, 2009, p. 100).

Formosinho (2009), baseando-se no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, esclarece-nos acerca do perfil geral de competência para a docência, que abrange quatro dimensões, a saber:

1. **Dimensão Profissional, social e ética:** o professor detém um saber específico resultante da mobilização, produção e uso de diversos saberes, organizados e integrados em função das acções concretas da prática profissional, social e eticamente situadas.
2. **Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem:** o professor domina os conhecimentos das áreas que fundamentam o currículo, integrando-os adequadamente no ensino, com critérios de rigor científico e metodológico, com vista à apropriação das aprendizagens curriculares por todos os alunos, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade.
3. **Dimensão da participação na escola e de relação com a comunidade:** o professor exerce a sua actividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito da multidimensionalidade da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que se insere.
4. **Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida:** o professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizadora da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais (p. 161-162).

Na mesma linha de ideias, Azevedo (2001) aponta que todo o professor tem uma função instrutora e educadora e menciona que há um conjunto de competências que devem ser contempladas. Quanto à **função instrutora** do professor a autora enumera as competências seguintes:

- a) Conhecimento científico aprofundado do ramo do saber que ensina;
- b) Conhecimento didático (teórico e prático) correspondente;
- c) Conhecimento dos métodos e técnicas de avaliação;
- d) Conhecimento dos alunos (psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem) e das suas condicionantes (sociologia da educação, organização e administração educativas);
- e) Conhecimento da dinâmica de grupos. (p. 44).

Quanto à **função de educar** a autora menciona que o professor deverá ter:

- a) Conhecimento da antropologia da educação a fim de identificar as várias dimensões do ser humano como sujeito da educação no seu ponto de partida, processo e finalidades;
- b) Identificar o universo axiológico como fundamento e finalidade da actividade educativa, discernindo os valores presentes numa dada teoria ou prática educativas;
- c) Construir e fundamentar uma axiologia educacional a partir da experiência pedagógica vivida em diferentes situações, seja como aluno, seja como (futuro) professor;
- d) Identificar o sentido pedagógico (e as possíveis antinomias) dos actos educativos em que é sujeito (como educador e/ou educando);
- e) Ponderar sobre o sentido pessoal da sua prática profissional, integrando-a num projecto educativo pessoal e comunitário (p. 44).

A mesma autora acrescenta ainda que “os professores - educadores são *pessoas*, isto é, precisam eles próprios de condições para o seu desenvolvimento pessoal e social” (p. 45). Por esta razão, é necessário ter em conta as seguintes competências:

- a) Ter consciência da missão pessoal e da responsabilidade de educar;
- b) Analisar o seu próprio crescimento pessoal;
- c) Afirmar a sua autonomia, responsabilidade e consciência de si como ser singular;
- d) Respeitar os direitos próprios e dos outros de acordo com a justiça e a equidade;

- e) Considerar-se a si mesmo como sujeito de um processo de crescimento e formação permanentes, assumindo a responsabilidade pela sua condução no contexto do exercício da profissão e da Vida (p. 45).

Também Simões (1996), a este respeito e de acordo com Fuller e Bown (1975) e Heck e Williams (1984), adianta que “tornar-se professor não é, apenas, aprender a ensinar mas uma descoberta pessoal de aprender como usar para esse efeito o seu “self” em desenvolvimento” (p. 125). Por outras palavras, o professor, ao longo deste processo, vai redefinir os seus valores, as suas atitudes em relação à educação e definir as suas metas profissionais.

Na sociedade atual é emergente encontrar professores que se dediquem ao ensino, professores apaixonados pelo ensino, pois como menciona Day (2004):

os professores apaixonados pelo ensino sentem-se bem quando ensinam, do mesmo modo que as crianças e os jovens se sentem bem quando são ensinados por professores apaixonados pelo ensino, os quais manifestam um interesse pelo *background* dos seus alunos e pelas realidades actuais, tratando-os como indivíduos e ouvindo activamente aquilo que dizem e como agem. Em suma, uma parte central da paixão é o cuidado, sendo que este é complexo e requer uma empatia considerável (pp. 56-57, citado por Alves e Flores p. 143).

Enquadrado que está aquele que considerámos ser entendido como o perfil do educador/professor dos nossos dias, é chegada a altura de nos centrarmos no lugar ocupado pelo estágio em todo este processo. É o que nos propomos fazer de seguida.

1.3. O papel do estágio na formação inicial de educadores e professores

O estágio é um momento de extrema importância, pois é a primeira vez que contactamos diretamente com a responsabilidade de revelar todo o conhecimento adquirido, demonstrando ao longo do processo as nossas maiores aptidões, bem como as nossas fragilidades. Tal como defendem Gomes e Medeiros (2005) o estágio é o momento em que o educador/professor “se vê confrontado, pela primeira vez, com o assumir de um novo, desconhecido e tão desejoso papel – o de ser professor” (p. 21).

Inicialmente, o primeiro contato do estagiário com o estágio é sempre muito angustiante, pois somos confrontados com inúmeras incertezas, receios e inseguranças. No

entanto, e com o decorrer do tempo, o desejo de ser educadora/professora fala mais alto, e os receios e as inseguranças desapareceram com o passar do tempo, ou seja, parece que tudo se desvanece com o decorrer dos dias.

Caires (2001) define o estágio “como uma experiência de formação estruturada e, como um marco fundamental na formação e preparação dos alunos para a entrada no mundo profissional” (p. 15). A mesma autora, inspirando-se em Alarcão, 1996; Ryan *et al.*, 1996; Caires e Almeida, 1997 a, b; Veale, 1989, menciona que esta tem sido a noção mais “difundida entre os académicos, entidades empregadoras e os próprios alunos” (p. 15).

No decorrer da nossa prática pedagógica temos oportunidade de alcançar o tão esperado papel de educador/professor. Esta oportunidade permite-nos experimentar, refletir e analisar, o nosso papel junto do grupo/turma de crianças/alunos.

De acordo com Alarcão *et al.* (2005):

a prática pedagógica na formação inicial de professores tem um papel crucial, permitindo que os formandos equacionem as suas práticas, as experienciem e problematizem, tendo em conta os projectos pedagógicos de escola e de turma, os temas integradores, o programa e o desenvolvimento de cada aluno numa turma. Efetivamente, as práticas, tanto a prática pedagógica (educativa) como a pedagogia da prática (aulas práticas ou teórico/práticas), constituem um lugar de destaque num curso de formação de professores (p. 20).

Nesta experiência temos oportunidade de preparar o futuro, pois confrontamo-nos com a realidade escolar, vivemos experiências únicas e aprendemos com professores mais experientes. É o início de uma prática onde desenvolvemos competências, aprendemos e tomamos consciência que a profissão docente está sempre em renovação, porque a aprendizagem nunca termina.

De facto, ao longo do Curso de Educação Básica e do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, adquirimos aprendizagens fundamentais e, nesta fase, aplicamos todos estes conhecimentos. Ainda assim, devemos ter consciência que a aprendizagem não é estanque, e que o percurso de cada professor deverá ser sempre de muita aprendizagem e de muito conhecimento, que a cada dia deverá ser aplicado e aprofundado.

De acordo com Jacinto (2003), “a complexidade das funções do professor e as exigências que se colocam, na sociedade actual, relativamente à profissão docente e, consequentemente, à qualidade do processo educativo, atribuem à formação dos professores

um papel fulcral na atribuição de qualificações profissionais, integradoras do domínio científico, cultural e pedagógico” (p. 26).

A este respeito, também Formosinho (2009) defende que “a formação profissional inicial visa proporcionar aos candidatos à docência uma formação pessoal e social integradora da informação dos métodos, das técnicas e das atitudes e valores científicos, pedagógicos e sociais adequados ao exercício da função de professor” (p. 125).

Na realidade, durante este período, transformamos os conhecimentos curriculares em conhecimentos profissionais pois, segundo este mesmo autor, “a prática pedagógica é a componente curricular que visa, em termos formais, a aprendizagem de competências básicas para o desempenho docente, aqui entendidas como a capacidade de mobilização de saberes necessários para a resolução dos problemas colocados pela prática docente no quotidiano das escolas” (p. 129).

A nossa prática educativa nas escolas é sem dúvida um dos momentos fundamentais na formação enquanto futuros educadores/professores. Nesta etapa são identificadas as competências e as dificuldades sentidas no desempenho da função docente, pelo que passamos da condição de aluno para o papel de futuro profissional, onde aplicamos as aprendizagens adquiridas ao longo do curso nas diversas áreas curriculares. Nas palavras de Formosinho (2009), “é a oportunidade de aprender a transformar os saberes disciplinares em saberes profissionais capazes de fundamentar e orientar a acção docente quotidiana” (p. 130).

Defendemos com Vieira (1993) que “a prática pedagógica constitui uma área de experimentação e de reflexão sobre o processo de ensino - aprendizagem, onde se produz e difunde um saber eminentemente prático vocacionado para a intervenção” (p. 47, citado por Gomes e Medeiros, 2005, p. 21).

Muitos autores atribuem à prática pedagógica “um importante significado curricular” (Zabalza, 1987) e outros consideram-na “o verdadeiro coração da formação dos professores” (Vonk 1985, citado por Gomes e Medeiros, 2005, p. 20).

O contacto com a realidade escolar é possibilitado a cada um dos formandos durante a sua prática pedagógica, sendo o pináculo da formação dos professores e assumindo um papel fundamental pois, como referem Gomes e Medeiros (2005), esta é “uma fonte de conhecimento do formando, através da análise interpretativa das situações práticas, reflectidas numa óptica abrangente do tipo fenomenológico” (p. 23).

Nesta ordem de ideias, Marcelo (1989) “define a formação de professores como o processo sistemático e organizado mediante o qual os professores – em formação ou em

exercício – se implicam individual ou colectivamente num processo formativo que, de forma crítica e reflexiva, propicie a aquisição de conhecimentos, destrezas e disposições que contribuam para o desenvolvimento da sua competência profissional” (p. 30, citado por Pacheco, 1995, p. 38).

Assim sendo, o professor deverá dominar vários conhecimentos, pois só assim poderá desempenhar com responsabilidade a sua profissão e ter habilidade para exercer a mesma. Tal como refere Pacheco (1995), todo o profissional “para ensinar tem de dispor de saberes ou conhecimentos organizados em diversas dimensões e delimitados por critérios de profissionalidade” (p. 16).

De acordo com alguns autores, nomeadamente, Shulman (1987), Wilson, Shulman e Richert (1987) e Sockett (1989), são vários os conhecimentos que o professor deverá ter, designadamente “o conhecimento dos conteúdos da disciplina; conhecimentos pedagógico geral (...); conhecimento curricular (...); conhecimentos do conteúdo pedagógico (...); conhecimentos dos alunos e das suas características (...); conhecimento dos contextos educativos (...); conhecimento dos fins educativos, propósitos, valores e seus significados históricos e filosóficos” (citado por Pacheco, 1995, p. 17).

Neste período iniciamos este processo com a observação de aulas. São momentos de grande aprendizagem e importantes para a nossa formação, pois temos oportunidade de observar professores mais experientes e, durante este período, tomamos nota das características dos alunos, do meio, da escola, entre outros aspetos igualmente relevantes.

Na perspectiva de Perrenoud (1993) “a formação passará assim pelo contacto com diversas práticas e oferecerá a possibilidade de novas apropriações, graças a uma interacção com um professor mais experiente” (p. 149). Segundo este autor, “a formação inicial acompanhará o profissional durante toda a sua vida, pois é um processo contínuo” (p. 149). Este autor refere que é um processo contínuo, porque o professor deverá assumir o papel de um “eterno aprendiz” (citado por Alves e Flores, 2010, p. 30).

Defendemos com Alves e Flores (2010) que a formação inicial de professores é a “génese do nosso profissionalismo docente, como tal deve estar sempre aberta a aperfeiçoamento” (p. 30). E como afirmam as autoras “nunca deve ser vista como um final, mas como repto que, bem lançado, nos instiga ao aperfeiçoamento no decurso de toda a carreira” (p. 30).

No percurso da carreira docente devemos aperfeiçoar as nossas aprendizagens, devemos procurar manter a nossa mente sempre aberta a renovações, pois o nosso processo de

formação deverá ser contínuo, devemos mentalizar-nos que, com o decorrer do tempo, estamos sempre a aprender.

Nesta linha de pensamento, Fullan (1987) afirma que “o desenvolvimento profissional é um projecto ao longo da carreira desde a formação inicial, à iniciação, ao desenvolvimento profissional contínuo através da própria carreira...o desenvolvimento profissional é uma aprendizagem contínua, interactiva, acumulativa, que combina uma variedade de formatos de aprendizagem” (citado por García, 1999, p. 27).

Na realidade, este processo de formação não deverá cingir-se apenas ao momento do estágio. Cada educador/professor deverá, ao longo do seu percurso profissional, dar continuidade à sua formação, continuar aprender e a adquirir conhecimentos. Se assim for, vai inovar e melhorar o ensino.

Neste sentido, e na perspetiva de Alonso e Roldão (2005) “a formação inicial é a base da construção da profissionalidade. Durante esta formação adquirimos os conhecimentos basilares para podermos desempenhar correctamente a docência, mas tomamos também conhecimento de quais as características mais importantes para poder vir a ser um professor de qualidade” (p. 29).

Neste contexto, ao longo da nossa formação, há um “desenvolvimento individual” com o objetivo de “adquirir ou aperfeiçoar capacidades” (Ferry, 1983, p. 36).

No entender de Ferry (1991), pode-se diferenciar a formação em três dimensões: a formação dupla, a formação profissional e a formação de formadores. Na primeira opção verifica-se uma combinação entre a formação académica e a pedagógica, na segunda uma perspetiva profissional, uma vez que forma profissionais e, por último, na terceira, o facto de formar formadores, “o que influencia o necessário isomorfismo que deve existir entre a formação de professores e a sua prática profissional” (citado por García, 1999, p. 23).

Nesta linha de pensamento, Gomes e Medeiros (2005) mencionam que:

a formação de professores pode ser encarada como um processo do seu desenvolvimento profissional e pessoal, no sentido de os capacitar para os desafios colocados pelas mudanças da sociedade contemporânea, bem como para serem capazes de tomar decisões e efectuarem escolhas fundamentadas perante a incerteza, a instabilidade, a complexidade e a singularidade que caracterizam o acto educativo (pp. 19-20).

Esta etapa surge então como uma oportunidade única e de grande importância para o desenvolvimento de competências essenciais. É nesta fase que os futuros

educadores/professores obtêm conhecimentos que depois poderão aplicar nas suas práticas. Estes conhecimentos irão capacitar os futuros profissionais a tomarem decisões, a selecionarem as melhores atividades e a escolherem as estratégias que se adequem às características das crianças, ao grupo ou à turma.

Nesta linha de pensamento, Doyle (1990, p. 3) menciona que a formação de professores é “um conjunto de experiências fracamente coordenadas, concebidas para manter os professores preparados para as escolas primárias e secundárias” (citado por García, 1999, p. 23).

Na opinião de García (1999), “o conceito de formação é geralmente associado a alguma actividade, sempre que se trata de formação para algo (Honoré, 1980), e que “pode ser entendida como função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou de saber-ser” (p. 19). O mesmo autor refere que a “formação pode ser entendida como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa” (p. 19) pois, neste processo, a pessoa aprende, passa por experiências e possibilita a maturação interna. Ainda adianta que “é possível falar-se da formação como instituição”, esta refere-se à “estrutura organizacional que planifica e desenvolve as atividades de formação” (Ferry, 1991, citado por García, 1999, p. 19).

Neste contexto concordamos com Simões (1996), que defende que:

a formação inicial é uma oportunidade óptima para elaborar uma estratégia educativa, uma vez que, quando da entrada numa instituição de formação. Aqueles que possuem certas características pessoais susceptíveis de evoluir ao longo do tempo e que se repercutem na sua eventual competência pedagógica, o que torna de fundamental relevância a intervenção realizada neste período, de modo a otimizar o processo de desenvolvimento e, conseqüentemente, a permitir uma maior eficácia profissional (p. 128).

Durante este período, percorremos vários caminhos, pois aprender a ensinar implica colocar-se no papel de aluno e no de professor, e neste percurso caminhamos ao lado dos nossos orientadores, que com a sua experiência profissional, orientam as nossas decisões, as nossas opções e ajudam-nos na busca pelo profissionalismo e sucesso.

Tal como esclarece Nóvoa (1992) “a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma «nova» profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas” (p. 24).

Nesta ordem de ideias, para Rodríguez Diéguez (1980, p. 38) “a formação dos professores nada é mais do que o ensino profissionalizante para o ensino” (citado por García, 1999, p. 22), ou seja, esta contribui para que os professores se profissionalizem e assim possam educar as novas gerações.

Na realidade “a formação de professores assumir-se-á como vector crucial, “o alfa e o ómega” (Estrela e Estrela, 1977) ou uma das “pedras angulares” (Gimeno, 1982) de qualquer sistema educativo” (Pacheco & Flores, 1999, p. 10).

Seguindo esta ordem de ideias, e em jeito de síntese, podemos afirmar que a formação de professores deverá estar presente ao longo de toda a carreira profissional do educador/professor e não só no período do estágio pois, como já foi referido anteriormente, deverá ser um processo contínuo, no qual devemos “conceber o ensino como uma actividade eminentemente exploratória e investigativa” (Alonso, 1996, citado por Alonso e Roldão 2005).

Fundamentadas as principais linhas de força que orientaram aquele que é o nosso entendimento acerca da formação inicial dos profissionais do ensino, exploraremos, de seguida, aquelas que são as competências básicas que acompanham o trabalho do estagiário neste contexto tão sensível da sua aprendizagem.

Neste sentido, refletimos acerca da importância de observar, planificar, refletir e avaliar.

1.4. As competências básicas no processo de ensino: observar, planificar, refletir e avaliar

1.4.1. Observar para conhecer

Na primeira etapa da nossa formação profissional surge a observação. Este período de observação é fundamental para o educador/professor pois, com a utilização deste método, aprendemos muito acerca do ensino e recolhemos informações durante o processo ensino/aprendizagem, que nos ajudam a conhecer melhor as características do grupo/turma, as capacidades das crianças, os seus interesses, as suas dificuldades, entre outras coisas. Este período de observação também é primordial para que o educador/professor planifique as suas aulas pois, nesta etapa ele, para além de observar o seu grupo/turma, também recolhe informações acerca da escola, do seu meio envolvente, das características das famílias com

quem lida diariamente, entre outros aspetos igualmente relevantes para o desempenho das suas funções.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) a observação é importante para conhecer as crianças e o grupo “para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem” (p. 25).

Na perspetiva de Dias (2009), “o conceito de observação pode ser entendido como o processo de recolha de informação como via de acesso à representação de uma realidade” (p. 28). Segundo a mesma autora, a observação tem por objetivo recolher informações “sobre o que se vê, se ouve, se diz” (p. 28). Esta informação recolhida será depois analisada e interpretada.

Toda a informação recolhida em contexto de sala de aula é, nas palavras da mesma autora “uma estratégia privilegiada que permite captar o processo de desenvolvimento/aprendizagem da criança” (Dias, 2009, p. 30).

A observação é imprescindível, nesta primeira etapa, para conhecermos melhor as características de cada criança, adaptar o processo educativo às suas necessidades e obter informações sobre aprendizagem e desenvolvimento de cada criança.

Esta opinião é partilhada por Carmo e Ferreira (2008), que adiantam ainda que “observar é seleccionar informação pertinente, através dos órgãos sensoriais e com recurso à teoria e à metodologia científica, a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão” (p. 97).

Ao observarmos a turma ou o grupo de crianças foi nossa intenção conhecer as características, as dificuldades e as especificidades de cada criança/aluno, pois a utilização deste método de recolha permitiu-nos a recolha de informações durante o processo de ensino-aprendizagem.

Como referimos anteriormente, esta foi a primeira etapa do nosso estágio - a observação direta - que teve como objetivo recolher dados que fossem pertinentes para a nossa prática pedagógica. A recolha destes dados foi importante para adaptarmos as nossas estratégias, tomarmos as nossas decisões e seleccionarmos as nossas atividades, atendendo sempre às especificidades da turma e de cada aluno, nomeadamente, ao nível das dificuldades reveladas, das preferências, das aptidões, entre outras.

Na nossa opinião, este momento revelou-se de extrema importância no contexto da nossa formação, pois foi possível ir adequando as estratégias e as atividades à nossa prática,

tendo em conta o que era observado, e assim ir ao encontro daquelas que eram as especificidades dos alunos que nos foram confiados.

Neste contexto, corroboramos a ideia de Cró (1998) que defende se formam os professores/educadores “para intervirem na prática educativa do quotidiano” (p. 35). Por esta razão, estes profissionais deverão percorrer várias etapas, designadamente: “conhecer o desenvolvimento do aluno, quer através da observação livre, quer em nosso entender [sempre] apoiado em instrumentos de observação” (idem).

Neste sentido, foram criados instrumentos para o registo de todas as informações observadas, que foram sendo atualizados ao longo de todo o processo de formação e, sempre que necessário, foram ainda consultados para auxiliar na escolha e adequação das macro-estratégias a implementar.

Segundo Cró (1998) devemos “observar o desenvolvimento de cada criança e do grupo, a fim de decidir qual a melhor intervenção, avaliando também a sua própria acção educativa; planificar as melhores intervenções em função do grupo e de cada criança; executar o plano de intervenção que melhor convém; avaliar o *feedback* da acção para a reorientar se for caso disso” (p. 35).

Neste contexto, a observação surge como uma importante estratégia para obtermos informações sobre o processo de ensino-aprendizagem, que ajudarão o educador/professor a assumir uma postura diferente, após uma reflexão e posteriormente a uma análise dos dados recolhidos. Pretende-se que o educador/professor, ao refletir e analisar, proceda a alterações caso sejam necessárias, no sentido de obter soluções e respostas às dificuldades e às capacidades observadas.

A este respeito, Estrela (1994) adianta ainda que a observação “é uma estratégia privilegiada” e assume um “papel fundamental no processo de modificação do comportamento e da atitude do professor em formação” (p. 56).

De acordo com o mesmo autor a observação ajudará o educador/professor a:

- a) Reconhecer e identificar fenómenos;
- b) Apreender relações sequenciais e causais;
- c) Ser sensível às reacções dos alunos;
- d) Pôr problemas e verificar soluções;
- e) Recolher objectivamente a informação, organizá-la e interpretá-la;
- f) Situar-se criticamente face aos modelos existentes;
- g) Realizar a síntese entre a teoria e prática (p. 58).

A observação é uma metodologia que deverá estar presente ao longo de toda a nossa formação, pois vai orientar a nossa ação, a começar pelas decisões que temos de assumir quando planificamos a nossa prática educativa. É sobre este aspeto que nos debruçaremos na próxima parte do nosso trabalho.

1.4.2 Planificar para delinear

No sub-capítulo anterior, debatemos alguns fundamentos do ato de observar, pelo que agora iremos reportar-nos à etapa que se segue: o momento da planificação. Neste momento o educador/professor é chamado a planificar e a tomar decisões. Segundo Arends (1999) estas “são vitais para o ensino e interagem com todas as funções executivas do professor” (p. 44).

Tal como defende este autor, “a planificação do professor é a principal determinante daquilo que é ensinado nas escolas. O currículo, tal como é publicado, é transformado e adaptado pelo processo de planificação através de acrescentos, supressões e interpretações e pelas decisões do professor sobre ritmo, sequência e ênfase” (Arends, 1999, p. 44).

Ao planificarmos a nossa ação, é necessário ter em conta as observações realizadas e o que sabemos acerca do grupo e de cada criança, proporcionando um ambiente estimulante onde se promova a aprendizagem e a igualdade de oportunidades, tendo em conta as várias áreas de conteúdo e a sua articulação.

Segundo Marcelo (1990, p. 78) “planificar consiste num contínuo esforço para conseguir uma aprendizagem mais eficaz; é um recurso para organizar a acção, um processo que coordena fins e meios, um guia da acção que pressupõe a formulação e o desenvolvimento de problemas” (citado por Braga, 2001, p. 34).

Alguns autores como Mayor Ruiz (1990) defendem que uma “boa planificação, realizada antecipadamente, não improvisada, liberta o professor de tensões e indecisões” (p. 34), ou seja, toda a planificação realizada com alguma antecedência permite que o professor se sinta mais seguro (citado por Braga, 2001, p. 34).

Embora o professor planifique para se libertar de alguma tensão, também devemos prever, ao longo da intervenção, que muitas vezes há que fazer alterações na planificação. Devemos ter consciência que esta não é estanque, pois ao longo da nossa prática vemo-nos frequentemente confrontados com algumas situações inesperadas e foi necessário alterar a

planificação, mas na verdade a “planificação não constitui um requisito de cumprimento obrigatório, mas um *mapa de estrada*, onde se vai assinalando, seleccionando e orientando o nosso ensino (Mayor Ruiz, 1990, citado por Braga, 2001, p. 34).

Como refere Bullough (1989, p. 35, citado por Braga, 2001) do decurso da sua prática pedagógica, o professor deverá ter capacidade de ajustar a sua planificação, pois muitas vezes o que planeamos não se adequa aos contextos com que nos deparamos e temos de ser capazes de tomar decisões, daí que a flexibilidade deverá estar sempre presente ao longo deste processo.

Neste sentido, ao planificarmos, devemos pensar na melhor forma de organizar a nossa aula, temos que ter em conta o tempo, os conteúdos a lecionar, a organização da sala, a avaliação, as características dos alunos e por fim os objetivos que definimos.

Tal como defende Mayor (1990), a planificação deve ser: “Dinâmica (sujeita a contínuas revisões); Criativa (com um estilo próprio de reflexão); Prospectiva (descreve intenções); Realista e objectiva (relacionada com o quotidiano do professor)” (p. 35).

Na realidade, estes são aspetos fundamentais que devemos ter em conta quando planeamos as nossas intenções educativas. Nunca devemos esquecer que as escolhas devem adequar-se ao grupo/turma, que devemos prever situações inesperadas no decurso da prática, que devemos organizar os recursos e os materiais, no sentido de proporcionarmos aprendizagens significativas e diversificadas. Assim, o educador/professor planifica para dar um rumo à sua prática pedagógica. A planificação serve de apoio ao educador/professor pois, com ajuda dela este consegue gerir mais eficazmente o tempo e a interação.

A este propósito, Zabalza (1992) lembra que “há uma grande diferença entre o professor que actua na aula sabendo porque razão faz isto e aquilo, sabendo qual é o contributo para o desenvolvimento global do aluno face ao seu progresso no conjunto das matérias, etc. e aquele outro professor que pura e simplesmente, cumpre o seu programa” (p. 12, citado por Damião, 1996).

De acordo com Ribeiro e Ribeiro (1989), a planificação é muito importante no processo ensino/aprendizagem pois, ao planificar, estamos a “seleccionar estratégias de ensino que envolvem os alunos em actividades de aprendizagem apropriadas à consecução dos objectivos e dos conteúdos definidos” (p. 433).

Estes autores defendem que é necessário planificar “situações, «ambientes» e meios propícios à ocorrência da aprendizagem por parte dos alunos” (p. 433). Por esta razão, será

importante conhecer as características e a situação de cada aluno a quem se destina o processo de ensino.

Nas palavras de Tochon (1989):

a planificação não só precede a interacção como também acontece no seu decurso, em função da avaliação que continuamente o professor faz da situação. Por seu lado, a avaliação não se situa só depois da interacção mas também antes dela e no seu decurso. Ou, dito de modo mais simples, os procedimentos de planificação e de avaliação acompanham as fases pré, inter e pós-activa do processo de ensino-aprendizagem (citado por Damião, 1996, p. 32).

Na mesma ordem de ideias e na perspectiva de Dias (2009) “planificar e tomar decisões são funções imprescindíveis ao seu desempenho profissional e à eficácia na gestão do grupo de crianças/alunos. Planificar pode ser entendido como uma forma de organizar o trabalho e o tempo” (p. 29).

Em suma, toda a planificação tem como objetivo facilitar a tomada de decisões e ajudar em todo o processo de ensino/aprendizagem.

1.4.3. Refletir para ponderar

Depois de equacionadas as linhas de força que enquadram teoricamente as questões da observação e da planificação, estamos em condições de refletir um pouco acerca da etapa que se lhes segue, no contexto do nosso entendimento relativamente às dinâmicas da prática educativa supervisionada. Referimo-nos à etapa da reflexão, uma das mais importantes neste processo, que tende a assumir um especial realce atendendo à natureza do presente relatório.

Sendo o educador/professor responsável pelo processo educativo, é importante que durante o seu percurso de formação e ao longo da sua carreira profissional assuma uma atitude reflexiva. O educador/professor deverá ser capaz de refletir sobre a sua ação e adaptá-la sempre que necessário.

Na opinião de Dias (2009), “refletir significa meditar, cogitar, ponderar, considerar, absorver-se, pensar; o voltar da consciência sobre o seu próprio conteúdo. A reflexão implica consciencialização do vivido, do apreendido, do sentido, do experienciado” (p. 32).

Segundo as orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) “esta reflexão é anterior acção, ou seja, supõe planeamento; acompanha a acção no sentido de a

adequar às propostas das crianças e de responder a situações imprevistas; realiza-se depois da acção, de forma a tomar consciência do processo realizado e dos seus efeitos” (p. 93).

A este respeito, Medina e Domínguez (1989, p. 87) consideram a “formação de professor com a preparação e emancipação profissional do docente para realizar crítica, reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa nos alunos (...) trabalhando em equipa com os colegas para desenvolver um projecto educativo comum” (citado por García, 1999, p. 23).

De acordo com estes autores, os profissionais devem assumir um estilo de ensino próprio, devem refletir como podem desenvolver com os seus alunos aprendizagens significativas e devem trabalhar em parceria, com outros colegas, demonstrando serem reflexivos e inovadores.

Nesta linha de pensamento, Pacheco (1995) afirma que “a formação pedagógica é imprescindível na preparação de um professor sobretudo quando se define o ensino como uma actividade prática e reflexiva” (p. 101).

Neste sentido, o educador/professor deverá assumir uma atitude reflexiva, ou seja, durante todo o processo de formação, a reflexão deverá estar sempre presente. A reflexão poderá ser vista como um apoio a toda a nossa ação pois, para planificar, será necessário refletir, durante e após as observações. Também será fundamental refletir, depois das atividades desenvolvidas e, no final de cada prática, a reflexão estará igualmente presente.

Tal como defende Brubacher *et al.* (1994, p. 25) a prática reflexiva “ajuda os professores a libertarem-se de comportamentos impulsivos e rotineiros; permite que os professores ajam de um modo deliberado e intencional; distingue os professores enquanto seres humanos instruídos, pois é um marco da acção inteligente” (citado por Moreira e Alarcão, in Sá-Chaves, 1997, p. 121).

Na realidade, a reflexão “valoriza a construção pessoal do conhecimento e legitima o valor epistemológico da prática profissional” (Vieira, 1995, p. 238, citado Moreira e Alarcão in Sá-Chaves, 1997, p. 121).

Nesta mesma ordem de ideias, e de acordo com Schon (1990), citado por Nóvoa, “o conhecimento na acção, reflexão na acção e reflexão sobre a acção e sobre a reflexão na acção – ganha pertinência acrescida no quadro de desenvolvimento pessoal dos professores” (p. 26).

Neste contexto, será de extrema importância que, durante todo este processo, a reflexão se oriente tendo em conta a realidade escolar. O docente deverá assumir uma postura reflexiva num cenário em que ele próprio aprende se analisar e interpretar a sua prática.

Segundo Schon, citado por García (1992) o ensino “é uma profissão em que a própria prática conduz necessariamente à criação de um conhecimento específico e ligado à acção, que só pode ser adquirido através do contacto com a prática, pois trata-se de um conhecimento tácito, pessoal, e não sistemático” (p. 62).

Também García (1992), defende que o professor deverá assumir uma postura reflexiva no ensino, mas para isto é necessário que seja capaz de tomar algumas atitudes, nomeadamente: deverá ter uma **mentalidade aberta**. Esta característica define-se como “a ausência de preconceitos, de parcialidades e de qualquer hábito que limite a mente e a impeça de considerar problemas e de assumir novas ideias” (p. 62); por outras palavras, o professor deverá escutar, prestar atenção a todas as alternativas e reconhecer os seus erros, mesmo que seja aquilo em que mais acreditamos. A segunda atitude que García (1992) menciona é a **responsabilidade**. Refere que esta deverá ser uma responsabilidade intelectual e não moral, “ser intelectualmente responsável quer dizer considerar as consequências de um passo projectado, significa ter vontade de adoptar essas consequências quando decorram de qualquer posição previamente assumida” (p. 62). García, citando Dewey (1989, p. 44), refere que a “responsabilidade intelectual assegura a integridade, isto é, a coerência e a harmonia daquilo que se defende” (p. 63). E para finalizar a última atitude defendida por García (1992) é o **entusiasmo**. Este autor descreve o entusiasmo como “a predisposição para afrontar a actividade com curiosidade, energia, capacidade de renovação e de luta contra a rotina” (p. 63).

Neste sentido, devemos assumir estas três atitudes para podermos alcançar os objetivos e para isto é necessário adotarmos estratégias e atividades que conduzam a uma prática reflexiva.

Hoje em dia “impõe-se cada vez com maior frequência: que os professores não são apenas consumidores, mas são também produtores de materiais de ensino; que os professores não são apenas executores, mas são também criadores e inventores de instrumentos pedagógicos; que os professores não são apenas técnicos, mas são também profissionais críticos e reflexivos” (Nóvoa, 2002, p. 36).

Neste particular, e tal como adianta Nóvoa (1992), “a formação deve estimular uma perspectiva crítico - reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos

próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (p. 25).

Segundo o mesmo autor:

os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a «sua» vida, o que no caso dos professores é também produzir a «sua» profissão (p. 26). Nas suas palavras a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, directamente articulados com as práticas educativas (p. 28).

É necessário que haja renovação do ensino, é necessário refletir, por isso, os momentos de reflexão são de extrema relevância, até porque a “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (Nóvoa, 2002, p. 57).

Citando Zeichner (1980, 1983, 1993), Gomes e Medeiros (2005), consideramos a “reflexão sobre a prática e o ensino, em geral, como um factor de desenvolvimento que ajuda a identificar as crenças educativas e a liga-las à acção prospectiva, de modo congruente com os objectivos que delas decorrem” (p. 21). Zeichner “atribui à Prática Pedagógica quatro funções: socializadora, relacional, desenvolvimentista e reflexiva. Em nosso entender, ao nível dos futuros professores, a Prática Pedagógica deve ser concebida como um espaço integrador destas quatro funções” (p. 21).

Na opinião de Dewey (1973) citado por Kenneth M. Zeichner (1993) as três atitudes necessárias para a ação reflexiva são:

- 1) **Abertura de espírito** refere-se ao desejo activo de ouvir mais do que uma única opinião, de se atender a possíveis alternativas e de se admitir a possibilidade de erro, mesmo naquilo em que se acredita com mais força (...) os professores reflexivos perguntam-se constantemente porque estão a fazer o que fazem na sala de aula (pp. 18-19);
- 2) **Responsabilidade** implica a ponderação cuidadosa das consequências de uma determinada acção. Os professores responsáveis perguntam-se porque estão a fazer o que fazem, de modo que ultrapassa as questões de utilidade imediata (por exemplo: dá resultado?) e os leva a pensarem de que maneira está a dar resultado e para quem (p. 19);

- 3) **Sinceridade** abertura de espírito e a responsabilidade devem ser as componentes centrais da vida do professor reflexivo, que tem de ser responsável pela sua própria aprendizagem (p. 19).

Na opinião de Zeichner (1993), “a reflexão é um processo que ocorre antes e depois da acção e, em certa medida, durante a acção” (p. 20).

Na perspetiva de Fialho (2011), citando Zeichner (1993, p. 18) “a reflexão não é um conjunto de passos, procedimentos específicos ou técnicas que se possam empacotar e ensinar aos professores. Pelo contrário, ser reflexivo é uma maneira de ser professor” (p. 116).

Entendidas as questões centrais que fundamentam a importância de se refletir no contexto da prática educativa diária, resta-nos apenas abordar também aqueles que são os fundamentos do ato de avaliar. É o que nos propomos fazer de seguida.

1.4.4. Avaliar para compreender

Na nossa opinião, o processo de avaliação deverá estar presente ao longo de toda a intervenção pedagógica.

Segundo Hadji (1994):

avaliar é proceder a uma análise do seu acto numa tal situação. Avaliação desenvolve-se num espaço aberto entre a dúvida e certeza pela vontade de exercer uma influência sobre o curso das coisas, de gerir sistemas em evolução, constituindo o homem o primeiro desses sistemas. A avaliação é o instrumento da própria ambição do homem de pesar o presente no futuro” (citado por Damião, 1996, pp. 22-23).

Nesta linha de pensamento, Tyler (1976, pp. 98-102) refere que “o processo de avaliação consiste essencialmente em determinar em que medida os objectivos educacionais estão sendo realmente alcançados”. Adianta ainda que “o processo de avaliação começa pelos objectivos do programa educacional” (citado por Damião, 1996, p. 19).

A este respeito, também Cronbach (1963), citado por Rosales (1993, p. 22), adianta que “a qualidade na avaliação depende das seguintes características:

- a) Clareza: ser compreensível para os destinatários;
- b) Oportunidade: estar disponível no momento de que dela se necessita;

- c) Exactidão: diferentes observadores devem perceber a mesma realidade da mesma maneira;
- d) Validade: deve assegurar uma correspondência entre os conteúdos a avaliar e a realidade pedagógica;
- e) Amplitude: deve admitir diversas possibilidades de avaliar” (citado por Damião, 1996, p. 25).

Nesta ordem de ideias, defendemos com Alonso (1992, p. 25) que:

avaliar significa atribuir um valor, emitir um juízo com base em critérios que orientam a interpretação dos dados. Mais do que medir, avaliar significa *compreender e determinar* o valor e a qualidade do processo formativo, o que exige considerar simultaneamente os problemas éticos e os problemas técnicos intrínsecos às decisões avaliativas” (citado por Damião, 1996, p. 28).

Na realidade, existe uma enorme preocupação em avaliar e a avaliação pedagógica abrange um campo vastíssimo. Na opinião de Damião (1996), esta deve “apoiar a reflexão sobre todas as componentes da educação e sobre todas as pessoas nela intervenientes” e segundo esta autora esta reflexão deverá ter em conta todo um conjunto de aspetos, a saber:

- a) O desenvolvimento dos alunos (considerados individualmente e enquanto grupo);
- b) O desenvolvimento dos professores (considerados individualmente e enquanto grupo);
- c) A participação dos pais na escola;
- d) As condições materiais das situações pedagógicas;
- e) As interacções em grupos (trabalho dos alunos, reuniões das equipas docentes...);
- f) O funcionamento do sistema educativo;
- g) O desenvolvimento dos *curricula* e dos programas;
- h) A própria avaliação (p. 149).

Na perspectiva de Parlett e Hamilton (1972), citados por Damião (1996) “a intenção essencial da avaliação é «iluminar» os processos educativos de modo que estes se tornem favoráveis às pessoas neles integrados (p. 150).

Nesta mesma linha de pensamento e no entender de Damião (1996), a avaliação deverá basear-se em “informações que vão esclarecer, guiar, encorajar e ajudá-lo a analisar a sua actividade, ao chamar-lhe a atenção para os pontos fortes e debilidades” (p. 158).

Por todas estas razões já apresentadas, entendemos a avaliação como um processo essencial, pois permite a recolha de elementos. Depois desta recolha refletimos e

posteriormente reformulamos as nossas práticas no sentido de as melhorar, tendo em conta os objetivos educacionais, e assim retificamos e melhoramos as nossas estratégias, no sentido de reforçar as competências dos alunos e facilitar as suas aprendizagens.

Tal como esclarece Tyler (1976), “o processo de avaliação consiste essencialmente em determinar em que medida os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa do currículo e do ensino” (pp. 98-99, citado Estrela e Nóvoa, 1993, p. 87).

É neste contexto que Arends (1999) esclarece que “a avaliação é uma função desempenhada pelo professor com o objetivo de recolher a informação necessária para tomar decisões correctas, e já deve ser claro que as decisões que os professores tomam são importantes para a vida do aluno” (p. 228). Por outras palavras, a “avaliação refere-se a um largo leque de informação recolhida e sintetizada pelos professores acerca dos seus alunos e das suas salas de aulas” (p. 229).

Ainda de acordo com o mesmo autor “as actividades de avaliação do professor têm como alvo um dos três objetivos seguintes: diagnosticar os conhecimentos prévios e competências existentes, proporcionar uma avaliação correctiva e julgar e classificar o desempenho dos alunos” (Arends, 1999, p. 238).

A avaliação da prática educativa foi uma constante ao longo de toda a nossa formação e durante o processo de ensino/aprendizagem, com objetivo de refletir, analisar e reavaliar as ações, reformular as estratégias e apreciar as sugestões para as futuras intervenções.

Neste sentido, e nas palavras de Ribeiro e Ribeiro (1989) “a função de avaliar corresponde a uma análise cuidada das aprendizagens conseguidas face às aprendizagens planeadas, o que vai traduzir numa descrição que informa professores e alunos sobre os objetivos atingidos e aqueles onde se levantaram dificuldades” (p. 337).

A avaliação assume-se assim como um instrumento de apoio, muito importante no processo de decisão. Através de uma avaliação cuidadosa podemos detetar os aspetos positivos e os menos positivos, podemos reajustar, modificar, corrigir as nossas ações e seleccionar as melhores opções, de forma a promover aprendizagens significativas e diversificadas e assim também tomarmos as decisões tendo em conta as características e necessidades do grupo/turma.

A este respeito, Cró (1998) adianta-nos que “o educador e o professor devem utilizar as informações sucessivas recolhidas das suas intervenções, a fim de orientar a sua acção, isto

é, explicitar os resultados da sua educação, para pôr permanentemente em questão os progressos realizados pelos alunos, os métodos em vigor e a sua própria acção” (p. 37).

Esta recolha de informações será primordial para adequar as estratégias, detetar as dificuldades de cada aluno, e assim reajustar o processo ensino-aprendizagem, confirmando se os objetivos definidos estão a ser atingidos, se as aprendizagens estão a ser adquiridas. Será importante identificar as maiores dificuldades, para reajustar e assim suprimir as dificuldades dos alunos e atingir o sucesso.

De acordo com Ribeiro e Ribeiro (1989) “a função de avaliar corresponde a uma análise cuidada das aprendizagens conseguidas face às aprendizagens planeadas, o que se vai traduzir numa descrição que informa professores e alunos sobre os objetivos atingidos e aqueles onde se levantam dificuldades” (p. 337).

Considerando tais pressupostos, a avaliação de cada criança/aluno foi realizada, ao longo de todas as intervenções, privilegiando uma perspetiva contínua e formativa. Esta avaliação foi muito importante para ajustar as estratégias e detetar as dificuldades de cada aluno, de forma a ajustar o processo de ensino aprendizagem, confirmando se os objetivos definidos estavam ou não a ser atingidos e se as aprendizagens estavam a ser bem-sucedidas pelas crianças. Serviu igualmente para identificarmos as suas maiores dificuldades, para reajustarmos as nossas práticas e assim ajudarmos a suprimir as dificuldades dos nossos alunos.

Em jeito de síntese, realçamos que a avaliação deverá estar presente ao longo de todo o processo formativo, desde a observação, à planificação, à tomada de opções, pois como refere Cró (1998) esta “faz parte do processo educativo, do acto pedagógico e naturalmente também deverá fazer parte do processo formativo dos futuros educadores e professores” (p. 35).

Estas e outras preocupações foram por nós equacionadas, desde o início de cada semestre letivo, no contexto dos nossos projetos formativos. É acerca deste aspeto que falaremos de seguida.

1.5. O projeto formativo como delineador da nossa ação

A realização de um projeto tem sempre uma finalidade. Neste caso, o nosso projeto formativo individual teve como objetivo orientar a nossa prática educativa, visto ser um ponto

de partida para as nossas intervenções. Também serviu de auxílio durante as nossas práticas, pois englobava dados que foram muito importantes para orientar a nossa ação. Foi, na realidade, um instrumento de trabalho que tivemos em conta ao longo de toda a nossa prática pedagógica.

De acordo com Barbier (1993), o “projeto não é uma simples representação do futuro, do amanhã, do possível, de uma «ideia»; é o futuro «a fazer», um amanhã a concretizar, um possível a transformar em real, uma ideia a transformar em acto” (p. 52).

Este projeto teve como objetivos definir, prever, orientar e preparar toda a nossa ação e foi elaborado após um período de observação e reflexão, acerca dos contextos nos quais viríamos a intervir.

Para John Dewey a realização de um projeto pressupõe um processo de reflexão, uma observação das condições do ambiente onde é idealizado, entre outros, pois são requisitos fundamentais para a realização do mesmo. Neste sentido, na primeira fase, foram realizadas observações, uma vez que, só através das mesmas, “podemos conhecer as capacidades, interesses e dificuldades de cada criança e recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem e assim adequar o processo educativo às suas necessidades” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997, p. 25).

Um projeto tem como finalidade “assegurar a coerência e a continuidade, evitar falsas aparências, incoerências e contradições e oferecer uma margem de acção que possibilite o equilíbrio entre a abrangência e a diversidade, entre a regulamentação e a autonomia docente, entre a igualdade e a diferença entre estabelecimentos de ensino e educandos” (Borrás, 2001, p.11).

Nesta linha de pensamento, Maria do Céu Roldão (1999, citada por Leite, Gomes e Fernandes, 2001) refere ainda que o projeto é “a forma particular como, em cada contexto, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integrem o currículo para os alunos concretos daquele contexto” (p. 16).

Neste sentido, o projeto formativo das unidades curriculares de PES I e de PES II foi concebido tendo em conta a realidade escolar, a caracterização do meio, a caracterização da escola, da turma ou do grupo, entre outros.

Este documento norteador da nossa ação é também uma “proposta aberta e flexível que facilita uma resposta adaptada às necessidades de todos os alunos” (Borrás, 2001, p. 15),

ou seja, é um documento que poderá ser atualizado, pois todo o planeamento que se define neste projeto poderá ser ajustado ao longo das intervenções para a concretização dos objetivos que foram definidos.

Após o período de observação, foram reunidas todas as informações necessárias para a elaboração deste projeto, nomeadamente as características do meio, da sala e da turma e depois de recolhidas estas informações, começou-se a definir as macro estratégias e a calendarização das atividades.

Este processo de recolha de informações foi importante para a estagiária apropriar-se de informações desconhecidas, que ajudaram na escolha e seleção de estratégias. Desta forma, sentimo-nos integradas, tanto no meio envolvente, como na escola e na sua sala de aula. Para além disto, o conhecimento que tivemos de cada aluno ajudou na concretização e definição dos objetivos que delineámos para a nossa prática educativa.

No projeto formativo também foram definidas as metodologias de ensino que a estagiária ia utilizar e a problemática, bem como as estratégias selecionadas, tendo em conta o grupo ou a turma que nos seriam confiados.

1.6. O estágio pedagógico

O Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico contemplou dois estágios: o primeiro na Educação Pré-Escolar e o segundo no 1.º Ciclo do Ensino Básico, ambos realizados no ano de 2013.

O primeiro estágio realizou-se na Escola Básica do Primeiro Ciclo e Jardim de Infância Professor Dr. Alexandre Linhares Furtado, na Fajã de Baixo, e o segundo na Escola Básica do Primeiro Ciclo e Jardim de Infância do Livramento 2.

1.6.1. O estágio pedagógico na Educação Pré-Escolar

Conforme referido na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solitário” (O.C.E.P.E., 1997, p. 15).

Neste sentido, é necessário criar condições para que as crianças aprendam, pelo que devemos “contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso das aprendizagens” (O.C.E.P.E., 1997, p. 17).

Neste sentido, será importante contribuir para que todas as crianças tenham as mesmas oportunidades, criando condições para uma aprendizagem com sucesso, onde se promova o desenvolvimento global e equilibrado nas crianças.

Seguindo esta ordem de ideias, o educador deverá “favorecer a formação” e “estimular o desenvolvimento global da criança, no respeito pelas suas características individuais, desenvolvimento que implica favorecer aprendizagens significativas e diferenciadas” (O.C.E.P.E., 1997, p. 18).

Caberá ao educador observar o seu grupo, e cada criança em particular para poder conhecer as características de cada uma, pois só assim poderá diferenciar. Só “o conhecimento da criança e da sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica” (O.C.E.P.E., 1997, p. 25), sendo que, tal como defende Cró (1998), o educador/professor está “encarregado de educar/ensinar, de formar, de orientar” (p. 16).

Em suma, na Educação Pré-Escolar, sendo esta a primeira etapa da formação de cada indivíduo, devemos considerar as singularidades de cada criança, aspetos estes a ter em conta aquando do processo de planificação. Para além disto, será importante o educador “conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem”, pois são informações importantes para poder adaptar o processo educativo às características da criança. (O.C.E.P.E., 1997, p. 25).

1.6.1.1. Caraterização do meio

A Escola Básica do Primeiro Ciclo e Jardim de Infância Professor Dr. Alexandre Linhares Furtado situa-se na freguesia da Fajã de Baixo, no Concelho de Ponta Delgada, ilha de São Miguel e pertence à Escola Básica Integrada Canto da Maia.

Situada na periferia da cidade de Ponta Delgada, a freguesia de Fajã de Baixo é limitada a Norte pela freguesia da Fajã de Cima, a Sul e Este pela de São Roque e a Oeste pela de São Pedro, de Ponta Delgada.

As principais instituições locais são a Junta de freguesia; a Casa de Saúde de São Miguel; o Centro Cultural e Social da Casa do Povo; o Rancho Folclórico; o Agrupamento

739 do Corpo Nacional de Escutas e o Centro Social e Paroquial, onde funciona um Jardim de Infância.

De acordo com PEE da Escola Básica Integrada Canto da Maia, a população desta freguesia é composta essencialmente por pessoas da classe média-baixa, sendo que a maioria da população ativa trabalha no sector terciário, na cidade de Ponta Delgada. O número de famílias desagregadas e monoparentais tem vindo a aumentar. Esta desagregação, a falta de formação e a ausência de valores culturais podem estar a desencadear alguns problemas, como o alcoolismo e a toxicodependência, que tem vindo a preocupar cada vez mais esta comunidade.

1.6.1.2. Caraterização da escola

A Escola Básica do Primeiro Ciclo e Jardim de Infância Professor Dr. Alexandre Linhares Furtado, situada na freguesia da Fajã de Baixo, pertence à unidade orgânica Canto da Maia.

É uma escola que sofreu recentemente obras de melhoramento e atualmente possui boas condições de funcionamento: as salas são amplas e o espaço está bem organizado e bem aproveitado.

Neste momento, tem a funcionar quatro salas de pré-escolar, que funcionam em dois pisos diferentes. Podemos também encontrar, em cada piso, quatro casas de banho, duas destinadas a cada uma das salas do pré-escolar.

O Jardim de Infância é frequentado por setenta e seis crianças, com idades compreendidas entre os três e os sete anos de idade. As crianças que o frequentam são oriundas da freguesia da Fajã de Baixo e de freguesias adjacentes.

A escola possui um corpo docente de seis educadoras, sendo que uma delas é educadora de ensino especial e a outra educadora de apoio, um professor de expressão físico motora e duas assistentes operacionais. A educadora de ensino especial presta apoio educativo aos alunos com necessidades educativas especiais, de modo a garantir a integração destes alunos. O núcleo de Educação Especial funciona numa sala criada para este efeito e fica junto às salas do pré-escolar.

A escola possui uma sala de recursos, um ginásio e um refeitório. As refeições são fornecidas por uma empresa de *catering*.

O espaço exterior é amplo, com espaços verdes, onde as crianças podem disfrutar de momentos de brincadeira; possui equipamentos lúdicos adequados à faixa etária e estes estão protegidos com pavimento antiderrapante para melhor segurança das crianças.

A escola também possui alpendres onde as crianças podem brincar em dias de chuva e, para além disto, possui uma sala de espera espaçosa, onde as crianças do pré-escolar aguardam, de manhã, pela hora de entrada na sala e, no final do dia, pela chegada dos pais, familiares e monitores do C.A.T.L.

A principal missão desta escola é “promover aprendizagens de qualidade, privilegiando uma visão proactiva dos aprendentes na sociedade” (PEE – EBI Canto da Maia, 2010/2013, p.15).

No que respeita ao horário de funcionamento, este é regido pelos períodos que indicamos no quadro que se segue (ver quadro 1).

Quadro n.º 1 - Horário de Funcionamento do Grupo

| Horário de Funcionamento | Início | Fim |
|--|---------------|------------|
| Manhã | 9 Horas | 12h15 |
| Interrupção para o lanche | 10h30 | 11 Horas |
| Almoço | 12h15 | 13h45 |
| Tarde | 13h45 | 15h15 |
| À segunda-feira das 9 horas às 9h45 – Aula de Educação Físico Motora | | |

Depois de caracterizarmos globalmente a escola onde realizámos o nosso estágio no contexto Pré-Escolar, caracterizaremos também aquele que foi a nossa sala de atividades. É o que propomos fazer de seguida.

1.6.1.3. Caraterização da sala de atividades

Como sabemos, a sala de atividades deve ser organizada em função dos interesses e necessidades das crianças, de forma a proporcionar aprendizagens ativas. Por esta razão, devem ser espaços que promovam o desenvolvimento integral da criança. Assim, é importante refletir sobre a “funcionalidade e adequação do espaço e as potencialidades educativas dos

materiais” sendo que a organização da sala pode ser “ modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo” (O.C.E.P.E., 1997, p. 38).

A sala do pré-escolar (ver anexo I) é um espaço seguro, iluminado e ventilado, harmonioso e funcional, que possui material em boas condições e adequado à faixa etária das crianças. O espaço está dividido por áreas, que estão bem definidas e delimitadas.

De acordo com Zabalza (1998), “o espaço da sala de aula funciona melhor para as crianças quando está dividido em diferentes áreas de trabalho. Estas áreas ajudam as crianças a verem quais são as suas opções, já que cada área oferece um conjunto único de materiais e oportunidades de trabalho” (pp. 256-257).

Assim, destacam-se a área do acolhimento e jogos de chão, a área da biblioteca, a área da casinha, a área do computador, a área da mercearia e uma área central com três mesas, onde se realizam as atividades em grande grupo, principalmente atividades plásticas, jogos de mesa, entre outras.

Segundo Formosinho (1998) “por meio das diversas áreas, a criança tem a possibilidade de vivenciar e experimentar diferentes papéis sociais, relações sociais e estilos de interações” (p. 155). O espaço deverá proporcionar à criança experiências diversificadas e significativas, onde ela poderá desenvolver a sua criatividade, a sua independência, o seu espírito crítico, entre outros.

A área de acolhimento e jogos de chão (ver anexo I) é um dos espaços mais amplos da sala, onde se realizam diversas atividades, nomeadamente o preenchimento do quadro de presenças, o preenchimento do calendário, do estado do tempo, através do qual a criança toma “consciência do desenrolar do tempo: o antes e o depois, a sequência semanal, mensal e anual” (O.C.E.P.E., 1997, p.75). Este espaço também é utilizado para a hora do conto, para a explicação das atividades a realizar durante o dia, entre outros. É uma área onde as crianças têm a oportunidade para desenvolver a linguagem oral, que “é um objetivo fundamental da educação pré-escolar.” Para além disto, a criança tem oportunidade de dialogar e escutar os colegas, o que contribui para facilitar “a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar.” (O.C.E.P.E., 1997, p. 66). Este espaço também é utilizado como área de jogos de chão, pelo que podemos ver nesta área uma caixa com diversos materiais, como por exemplo, uma pista, carros, animais, entre outros.

A área da casinha (ver anexo I) é um espaço que possui algum mobiliário, utensílios, bonecas, roupas, que fazem parte da realidade familiar da criança. É uma área que reúne diversos materiais que “oferecem diferentes possibilidades de “fazer de conta”, permitindo à

criança recriar experiências da vida cotidiana, situações imaginárias e utilizar os objetos livremente, atribuindo-lhes significados múltiplos” (O.C.E.P.E., 1997, p. 60).

Nesta área, cada criança desempenha um papel diferente, o papel de mãe, por exemplo, e muitas gostam de desempenhá-lo. Elas expressam o modo como sentem a realidade, representando as suas vivências quotidianas, fazem comida, limpam a casa. Neste contexto, a imitação funciona como uma compensação das atividades que na realidade não podem fazer em casa. É a área que mais atraía as crianças, era frequentada tanto por meninos como por meninas e estas imitavam diferentes papéis, gestos, expressões, a linguagem do adulto e desta forma identificavam-se com o grupo. Através destas atividades dramáticas simples a criança recria situações imaginárias e utiliza os objetos livremente, atribuindo-lhes significados múltiplos.

Na área da biblioteca (ver anexo I) as crianças tinham oportunidade de manusear alguns livros, num espaço onde podíamos encontrar uma estante, duas cadeiras e dois *puffs*. Este espaço, apesar de ser pouco frequentado pelas crianças, assume-se como uma área de extrema importância pois “é através dos livros, que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética.” (O.C.E.P.E., 1997, p. 70). Como a área da casinha fica junto à área da biblioteca, muitas vezes as crianças aproveitavam para brincar também nesta área.

A área das mesas (ver anexo I) ficava no centro da sala, era constituída por três mesas redondas e servia de apoio às diversas áreas. Nesta área, as crianças desenvolviam trabalhos em pequeno grupo, como a pintura, o desenho, a modelagem e os jogos de mesa, nomeadamente jogos de associação, de encaixe, de sequências, puzzles, legos, entre outros. A organização deste espaço era feita de forma a que todas as crianças que quisessem realizar jogos, ficassem na mesma mesa e as outras atividades eram realizadas nas outras. Outra atividade desenvolvida neste espaço era o desenho livre, atividade que agradava muito as crianças e “não podemos esquecer que o desenho é também uma forma de escrita”. (O.C.E.P.E., 1997, p. 69)

A área do computador (ver anexo I), que ficava junto à área da biblioteca, era um espaço muito solicitado pelas crianças, mas nesta área só podiam estar duas crianças. No computador, as crianças praticavam jogos didáticos.

A área da mercearia (ver anexo I) era pouco frequentada pelas crianças. Servia mais de apoio às atividades desenvolvidas na casinha, pois quando as crianças pretendiam cozinhar, primeiramente iam à mercearia comprar os ingredientes. Neste sentido esta é uma

área onde as crianças podem desenvolver a sua criatividade e representar situações do dia a dia.

A decoração da sala era diminuta, mas a educadora revelava preocupação em ter a sala decorada e servia-se das portas dos armários, do quadro preto, para colocar os trabalhos realizados pelas crianças.

Na sala existia um quadro de aniversários, de presenças, do tempo e das atividades a realizar (ver anexo I).

A sala possuía uma zona de águas e um *hall* de entrada onde as crianças tomavam o lanche (ver anexo I).

Na Educação Pré-Escolar existe uma rotina (ver anexo II) que é muito importante para que a criança tenha noção da organização do tempo e permite um ambiente organizado. Esta rotina contribui para que as crianças desenvolvam a sua autonomia, porque sabem o que se sucede e vai estimular a sua memória, uma vez que vão assimilando a sucessão temporal.

Tal como reforçam as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997), “uma rotina é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo liberdade de propor modificações” (p. 40).

Deste modo, a rotina deve ser prevista “com flexibilidade suficiente para atender às necessidades das crianças para que não se tornem obrigações rígidas e desinteressantes” (Figueiredo, 2001, p. 19).

A rotina diária pela qual as crianças se regiam era a seguinte: pelas 9 horas era realizado o acolhimento, que era um momento de diálogo e reflexão sobre o que haviam feito no dia anterior e eram apresentadas as propostas de atividades para o dia. Era escolhido o chefe e, de seguida, ele fazia a marcação das presenças, do tempo, do dia, do mês e do ano, e, para finalizar o acolhimento, cantavam a canção dos “Bons Dias”.

Em seguida, a educadora explicava de forma mais pormenorizada as atividades e distribuía as crianças pelas diferentes áreas. Quando realizavam atividades em grande grupo, a educadora explicava como se iria realizar e, quando optava por realizá-las em pequenos grupos, as outras crianças eram distribuídas pelas diferentes áreas.

Pelas 10h15, as crianças arrumavam o material e formavam uma fila para ir beber o leite e, seguidamente, das 10h30 às 11 horas, tinham o intervalo. Se estivesse bom tempo, as crianças brincavam durante este período no recreio, senão brincavam na sala de espera.

Pelas 11 horas, regressavam à sala e davam continuidade às atividades ou às brincadeiras livres nas diferentes áreas. Pelas 12 horas, as crianças arrumavam a sala para procederem à higiene pessoal e, pelas 12h15, o chefe formava o comboio para irem almoçar. As crianças eram acompanhadas no refeitório pela educadora e por uma auxiliar. Após o almoço, as crianças iam brincar para o recreio.

Pelas 13h45, as crianças regressavam à sala de atividades e era realizado um acolhimento, onde se promovia o diálogo acerca do que comeram e do que fizeram durante a manhã. De seguida, a educadora apresentava uma nova atividade, com apresentação de uma canção, de uma história ou então dava-se continuidade ao trabalho realizado de manhã e as crianças eram encaminhadas para as diferentes áreas.

Pelas 14h45, as crianças arrumavam a sala e pelas 15 horas as crianças preparavam-se para regressar a casa, vestiam os casacos e sentavam-se na manta. Quando estavam todos prontos, formavam o comboio, sendo o chefe o primeiro e esperavam na sala de espera pela chegada dos pais, familiares ou monitores do C.A.T.L.

1.6.1.4. Caraterização do grupo

De acordo com o PCG, a turma do Jardim de Infância da EB1/JI Prof. Doutor Alexandre Linhares Furtado era constituída por vinte crianças, nove do sexo masculino e onze do sexo feminino. As crianças tinham idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos. Deste grupo, dez crianças frequentavam pela primeira vez o pré-escolar, 6 crianças frequentavam pela segunda, e quatro pela terceira. No entanto, apenas seis destas crianças pertenciam à mesma turma. Os restantes pertenciam a outras turmas da Unidade Orgânica.

Deste modo, consideramos que todas as crianças estavam em fase de adaptação, desenvolvendo assim competências de socialização, interiorização de regras, rotinas, exploração de espaços e integração no ambiente escolar.

A maioria das crianças residia na Fajã de Baixo e pertencia a um extrato socioeconómico médio/baixo, sendo que alguns pais se encontravam desempregados. Era um grupo assíduo e que apenas faltava por motivos de doença.

Os meninos gostavam particularmente das brincadeiras relacionadas com os jogos de construção, o que por vezes os tornava um pouco mexidos e barulhentos. As meninas manifestavam maior interesse pelo jogo simbólico, que desenvolviam na área da casinha, ou por jogos de mesa (puzzles, enfiamentos, lotos).

Relativamente à autonomia, a maioria do grupo necessitava do apoio do adulto para a realização das atividades e, devido à grande necessidade de apoio, era necessário trabalhar em pequenos grupos, pois só assim as crianças tinham um apoio mais individualizado. Enquanto uns estavam em atividades livres, os outros realizavam as atividades orientadas e mostravam bastante interesse pelas tarefas propostas.

Algumas das crianças desta turma revelavam dificuldades na área de Expressão e Comunicação, nomeadamente na linguagem oral, verificando-se dificuldades em articular corretamente algumas palavras, e apresentando um vocabulário bastante reduzido.

De um modo geral, o grupo tinha um bom nível de interesse e participação em todas as atividades desenvolvidas, pelo que nos momentos de diálogo eram muito participativos. Existiam, no entanto, algumas crianças que apresentavam dificuldades em escutar os outros e esperar pela sua vez de falar. Registou-se ainda alguma dificuldade em ouvir com atenção uma história contada, pois eram crianças não familiarizadas com este tipo de atividades, bem como na utilização espontânea de expressões de cortesia social.

Contudo, era um grupo muito participativo na área de grande grupo, adorava ouvir histórias, pelo que tudo isto contribuiu para colmatar estas dificuldades.

Na área das expressões, existia um grupo que tinha dificuldades em segurar corretamente no lápis, usar corretamente a tesoura, em pintar dentro dos contornos e, relativamente ao registo gráfico, a maioria das crianças era pouco criativa.

No que respeita às refeições apenas duas crianças não almoçavam na escola e, das restantes, somente três traziam refeição de casa, sendo todas as crianças autónomas na alimentação.

No grupo, três crianças estavam integradas no núcleo de educação especial, eram alunos que estavam integrados na sala de atividades e participavam nas tarefas propostas, mas beneficiavam de apoio. “As crianças diagnosticadas como tendo necessidades educativas especiais são incluídas no grupo e beneficiam das oportunidades educativas que são proporcionadas a todos.” (O.C.E.P.E., 1997, p. 19).

Duas das crianças diagnosticadas com N.E.E. apresentavam atrasos ao nível do seu desenvolvimento global, no domínio cognitivo e uma revelava quadro típico de mutismo seletivo. Uma criança tinha atraso no desenvolvimento da linguagem e estava a ser acompanhada pela terapeuta da fala. As crianças que apresentavam dificuldades na articulação das palavras beneficiavam de apoio na área da linguagem oral pela educadora de apoio e substituição.

Os encarregados de educação manifestavam interesse pela vida escolar dos seus filhos, demonstravam disponibilidade e colaboravam em todas as atividades quando solicitados.

O grupo apresentava algumas crianças carenciadas a nível material e afetivo, o que se refletia muitas vezes nas suas atitudes e comportamentos, umas eram mais introvertidas do que outras, e a nível de comportamento era um grupo heterogéneo.

1.6.1.5. Macro estratégias implementadas no Pré-Escolar

Durante a nossa prática pedagógica, e atendendo às características das crianças e aos modelos de ensino, articulámos as diferentes áreas de conteúdo referidas nas Orientações Curriculares para o Pré-Escolar através de um trabalho interdisciplinar.

Neste sentido, e tendo em conta o grupo, a nossa prioridade foi ao nível da concentração das crianças, principalmente nos momentos de diálogo em grande grupo, incentivar e motivar a sua participação na realização de determinadas atividades e ao nível da socialização, sobretudo, no respeito das regras.

Durante as nossas intervenções, privilegiámos os momentos lúdicos, pois consideramos que são ferramentas imprescindíveis no processo de ensino e aprendizagem, através da criação de momentos onde a criança “aprende brincando”, onde a aprendizagem se desenvolve de forma positiva, onde ela amplia a sua criatividade, o seu espírito crítico, a colaboração e a cooperação entre o grupo.

Os objetivos primordiais foram os seguintes: incentivar a participação ativa das crianças, motivando-as para as atividades e aprendizagens, pois a motivação foi um ponto de partida para o sucesso, como refere Estanqueiro (2010) “a motivação facilita o sucesso. Por sua vez, a conquista do sucesso reforça a motivação” e, assim, promovemos a aquisição de aprendizagens através do “aprender brincando”.

Neste sentido, a escolha das estratégias foi fundamental para motivar o grupo. De acordo com Font (2007) “as estratégias são sempre conscientes e intencionais, orientadas para um objetivo relacionado com a aprendizagem.” A estratégia é considerada como guia das ações a realizar” (p.32).

Na tentativa de alcançar os objetivos definidos, ao longo das várias intervenções, usámos diversos jogos, realizámos exercícios práticos e trabalhos em grupo e, para além disto,

diversificámos os recursos e os materiais, com o objetivo de cativar as crianças para as aprendizagens e motivá-las para a realização de outras atividades. Assim, promovemos o respeito pelas regras, desenvolvemos o diálogo de forma organizada, articulando todas as áreas de conteúdo e contribuindo para o desenvolvimento das competências.

Como momento extralectivo, o núcleo de estágio, em colaboração com a Educadora Titular, decidiu criar momentos onde se ensinou ao grupo as regras de bom comportamento à mesa. Este momento, intitulado “diversão no refeitório” foi realizado nos intervalos e culminou com uma apresentação de uma coreografia que foi apresentada a todas as turmas do pré-escolar no final do ano letivo. A criação deste momento foi ao encontro das características das crianças, pois foi nossa intenção fomentar a colaboração, o respeito pelas regras e através de um momento de diversão motivá-las para a aprendizagem.

Depois de apresentarmos as macro estratégias que foram implementadas na sala de atividades onde realizámos o nosso estágio, é nosso propósito apresentar de seguida as atividades realizadas e as respetivas temáticas.

1.6.1.6. Calendarização das atividades e temáticas realizadas no Pré-Escolar

No quadro seguinte apresentamos a calendarização das várias intervenções, bem como as temáticas que trabalhámos ao longo do estágio na Educação Pré-escolar. Também, destacamos todas as áreas de conteúdo que seleccionámos e as macro estratégias definidas para cada intervenção.

Quadro n.º 2 – Calendarização das atividades e temáticas realizadas no Pré-Escolar

| Calendarização | Temas | Áreas | Macro estratégias |
|-----------------------|--------------|-----------------------------------|--|
| 8, 9 e 10 de abril | A primavera | Área de Formação Pessoal e Social | Favorecer autonomia da criança; Participação democrática na vida do grupo O desenvolvimento da identidade; O respeito pelas regras. |

| | | | |
|-------------------------------|-------------------------|--|--|
| | | <p>Área de Expressão e Comunicação:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Domínio da Expressão Plástica ✓ Domínio da Expressão Motora ✓ Domínio da Expressão Dramática ✓ Domínio da Expressão Musical ✓ Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita ✓ Domínio da Matemática | <p>Trabalhos plásticos com recurso a diversos materiais; Construção de um painel/cartaz; Proporcionar o desenvolvimento da criatividade e da imaginação; Jogos com regras; Jogos faz de conta; Canções; Leitura e exploração do conto; Reconto da história; Fomentar o diálogo, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem e enriquecimento do vocabulário; Divisão silábica; Utilização de pictogramas; Jogo de associação de imagens.</p> |
| | | Área do Conhecimento do Mundo | <p>Identificar as características da estação; Jogo de associação de imagens; Proporcionar o contato com o meio ambiente; Valorizar o processo de exploração e descoberta.</p> |
| 29 de abril a 3 de maio | Dia da Mãe | Área de Formação Pessoal e Social | <p>Participação democrática na vida do grupo; O desenvolvimento da identidade; O respeito pelas regras. Partilha de experiências e vivências; Expressar verbalmente factos, ideias, sentimentos e vivências com autonomia e clareza.</p> |
| | | <p>Área de Expressão e Comunicação:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Domínio da Expressão Plástica ✓ Domínio da Expressão Motora ✓ Domínio da Expressão Dramática ✓ Domínio da Expressão Musical ✓ Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita ✓ Domínio da Matemática | <p>Desenho livre; Aperfeiçoar a motricidade global e fina; Jogos motores; Leitura e exploração de história; Desenvolver a comunicação e a escuta; Despertar o interesse em comunicar; Fomentar o diálogo, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem e enriquecimento do vocabulário; Exploração do carácter lúdico da linguagem; Jogos didáticos; Jogos de associação.</p> |
| | | Área do Conhecimento do Mundo | <p>Visualização de imagens; Identificar os membros da sua família; Construção de uma árvore genealógica; Jogos de associação.</p> |
| 15 de maio | Avaliação Intermédia | | |
| 21 e 22 de maio | Os meios de transportes | Área de Formação Pessoal e Social | <p>Partilha de experiências e vivências; O respeito pelas regras; Expressar verbalmente factos, ideias, sentimentos e vivências com autonomia e clareza; Desenvolver atitudes de cooperação e de interajuda.</p> |

| | | | |
|------------|-----------------|--|--|
| | | Área de Expressão e Comunicação: ✓ Domínio da Expressão Plástica ✓ Domínio da Expressão Motora ✓ Domínio da Expressão Dramática ✓ Domínio da Expressão Musical ✓ Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita ✓ Domínio da Matemática | Construção de painéis; Jogos com regras; Percursos; Exploração do carácter lúdico da linguagem; Construção de pictogramas e gráficos; Canções; Passeio; Jogos didáticos; Construção de tabelas; Recurso a audiovisuais. |
| | | Área do Conhecimento do Mundo | Valorizar o processo de exploração e descoberta; Proporcionar o contato com os diversos meios de transporte; Visita de estudo; Caixa Surpresa. |
| 5 de junho | Avaliação Final | | |

1.6.1.7. Atividades desenvolvidas no Pré-Escolar

Durante o estágio no Pré-Escolar foram planificadas diversas atividades, que incluíram todas as áreas curriculares.

Na realidade, ao longo das nossas intervenções, tivemos em conta o Projeto Curricular de Grupo (PCG), os conteúdos definidos pela educadora titular e a temática do relatório, nomeadamente o “Aprender Brincando”, daí que as atividades lúdicas estivessem sempre presentes ao longo do estágio.

Depois da análise do PCG e das observações realizadas verificamos que o grupo revelava algumas dificuldades ao nível da concentração, da motivação e no respeito pelas regras.

Neste contexto, durante as intervenções decidimos privilegiar momentos lúdicos, onde a criança primeiramente aprende brincando e também “a criança apreende também um conjunto de regras e significações sociais dos seus comportamentos” (Condessa, 2009, p. 39).

Nas três intervenções realizadas na Educação Pré-Escolar realizámos diversas atividades. No quadro seguinte, apresentámos estas atividades e seleccionámos uma para descrever, analisar e refletir.

Quadro n.º 3 – Síntese das atividades desenvolvidas no Pré-Escolar

| Intervenção | Atividade | Áreas de conteúdo | | | | | | | | |
|---|-----------|-----------------------------------|--|---------------------|--------------------|-------------------|--------------------------------------|------------|-------------------|-------------------------------|
| | | Área de Formação Pessoal e Social | Área de Expressão e Comunicação (Domínios) | | | | | | | Área de Conhecimento do Mundo |
| | | | Expressão Físico Motora | Expressão Dramática | Expressão Plástica | Expressão Musical | Linguagem Oral e Abordagem à escrita | Matemática | Novas Tecnologias | |
| 1.ª Intervenção De 8 a 10 de abril | 1 | | | | | | | | | |
| | 2 | | | | | | | | | |
| | 3 | | | | | | | | | |
| | 4 | | | | | | | | | |
| | 5 | | | | | | | | | |
| | 6 | | | | | | | | | |
| | 7 | | | | | | | | | |
| 2.ª Intervenção De 29 de abril a 3 de maio | 8 | | | | | | | | | |
| | 9 | | | | | | | | | |
| | 10 | | | | | | | | | |
| | 11 | | | | | | | | | |
| | 12 | | | | | | | | | |
| | 13 | | | | | | | | | |
| | 14 | | | | | | | | | |
| | 15 | | | | | | | | | |
| | 16 | | | | | | | | | |
| | 17 | | | | | | | | | |
| 3.ª Intervenção De 21 a 22 de maio | 18 | | | | | | | | | |
| | 19 | | | | | | | | | |
| | 20 | | | | | | | | | |
| | 21 | | | | | | | | | |
| | 22 | | | | | | | | | |
| | 23 | | | | | | | | | |
| | 24 | | | | | | | | | |
| | 25 | | | | | | | | | |



1.6.1.8. Descrição e Reflexão acerca de uma atividade desenvolvida no Pré-Escolar

De seguida, o que nos propomos apresentar é a reflexão de uma atividade realizada durante o estágio. Esta foi realizada na primeira intervenção, no dia 9 de abril. Durante esta reflexão iremos descrever a atividade, refletir sobre a ação. Seleccionámos esta atividade porque surgiram ao longo da intervenção várias situações que levaram-nos a pensar se esta teria sido uma boa opção para realizar com este grupo pois, estes tinham dificuldades em trabalhar em grupo, em concentrar-se e em respeitar as regras estipuladas.

Descrição da atividade

A prática selecionada foi realizada no dia 9 de abril, aquando da nossa primeira intervenção. Os descritores definidos para este exercício foram os seguintes: segmentar silabicamente palavras oralmente, segmentar silabicamente palavras por escrito, contar o número de sílabas, demonstrar respeito pelo outro, capacidade de interação e cooperação.

Esta atividade foi realizada na sala de atividades e a organização da mesma foi explicada inicialmente na área do acolhimento. Primeiramente, exemplificámos o exercício e o grupo teve oportunidade de expor as suas dúvidas. Como apoio a esta atividade utilizámos o pictograma de uma canção que foi introduzida no dia anterior (a primavera chegou), e através das imagens presentes no pictograma, as crianças puderam demonstrar se compreenderam ou não o exercício.

De seguida, e antes de darmos início à atividade, organizámos os grupos de trabalho. A seleção dos grupos foi efetuada tendo em conta as características das crianças, principalmente no que respeita às suas dificuldades e os comportamentos demonstrados.

Durante a realização deste exercício foi possível verificar que as crianças tinham dificuldades em trabalhar em grupo. Outra situação que foi possível verificar foi ao nível dos relacionamentos sociais. Esta situação despertou o nosso interesse pois, muitas vezes estes relacionamentos e a formação de grupos geravam situações de conflito que eram muito difíceis de controlar. A organização de grupos e os relacionamentos que se formavam na sala afetavam as atitudes e a realização das atividades e esta situação foi visível durante a realização deste exercício de consciência fonológica.

Neste contexto, surgiram situações de conflito, que foram difíceis de controlar, porque as crianças estavam habituadas a formar os seus próprios grupos e confrontadas com um trabalho em grupo e com o facto ficarem separadas dos grupos habituais, foi difícil para algumas delas. Assim, verificou-se ao longo da atividade falta de cooperação e até mesmo alguma discriminação por parte de algumas crianças, foi difícil controlar o grupo pois, elas estavam constantemente agredir os colegas.

O objetivo deste jogo de consciência fonológica, para além da segmentação das sílabas, o preenchimento do cartaz com as mesmas, e a identificação das imagens, era despertar no grupo o gosto pela cooperação, pela ajuda, principalmente às crianças com mais dificuldades e o respeito pelas regras estipuladas.

Reflexão acerca da atividade

Escolhemos esta atividade para argumentar, avaliar e refletir pois, no decorrer da nossa prática, surgem situações que não estavam previstas e que nos levam a pensar: Será que tomámos a melhor opção?

Durante a realização da atividade tudo corre mal e pensamos como é possível tal acontecer, depois de organizarmos tudo com tanto cuidado. Este foi o nosso dilema na nossa primeira intervenção.

O treino da consciência fonológica é fulcral para uma futura aprendizagem da leitura e da escrita pois, tal como afirma Sim-Sim (2006), “aprender a ler não pode ser desligado da leitura em si mesma, mas é necessário não esquecer que sem estratégias específicas de aprendizagem se corre o risco de tropeçar no caminho”. De acordo com a mesma autora a consciência fonológica “é uma habilidade metalinguística que permite às crianças ter consciência de que as palavras são constituídas por diversos sons e que podem ser divididas em unidades menores, os fonemas” (p. 74).

A este respeito, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997) consideram que “esta aprendizagem baseia-se na exploração do carácter lúdico da linguagem”, ou seja, defendem a exploração da estrutura sonora das palavras, que irá refletir-se num “prazer em lidar com as palavras, inventar sons, e decodificar as relações” (p. 67), contribuindo para uma aprendizagem mais eficiente e significativa.

Como se sabe, a atividade lúdica assume um papel importante no desenvolvimento da criança pois, como refere Neto (2009), a importância do ludismo durante os primeiros anos de vida tem muitas vantagens no desenvolvimento humano, nomeadamente “na estruturação do cérebro e respetivos mecanismos neurais; na evolução da linguagem e literacia; na capacidade de adaptação física e motora; na estruturação cognitiva e resolução de problemas; nos processos de sociabilização; e, finalmente, na construção da imagem de si próprio, capacidade criativa e controlo emocional” (p. 20).

Com a realização desta atividade pretendíamos que as crianças, através da atividade lúdica, adquirissem aprendizagens, habilidades e competências, e achámos pertinente a utilização do lúdico, pois este pode auxiliar o processo de ensino aprendizagem. Desta forma, através da componente lúdica, podemos apresentar os conteúdos, utilizando propostas de atividades que proporcionem ao aluno um caminho diferente a percorrer, para adquirir as suas aprendizagens.

No decorrer da atividade, verificámos que a organização dos grupos gerou alguma agitação, mas quando pensámos nesta organização foi no sentido das crianças cooperarem, se ajudarem umas às outras durante atividade e, sobretudo, que respeitassem as regras em causa.

A organização dos grupos foi efetuada “não por níveis etários, mas, de forma vertical, integrando de preferência as várias idades para que se possa assegurar a heterogeneidade geracional e cultural que melhor garanta o respeito pelas diferenças individuais no exercício de interajuda e colaboração formativas que pressupõe este projeto de enriquecimento cognitivo e sociocultural”, tal como aconselha (Formosinho, 1998, p. 146).

Durante esta atividade, pretendíamos promover a cooperação e a interajuda, pois considerávamos que só através da cooperação algumas crianças poderiam concretizar este exercício com sucesso. Na realidade, e como refere Arghyle (1991, citado por Lopes e Silva, 2009) “cooperar é atuar junto, de forma coordenada, no trabalho ou nas relações sociais para atingir metas comuns, seja pelo prazer de repartir actividades ou para obter benefícios mútuos” (p. 3).

Pretendíamos que as crianças mais velhas ajudassem as mais novas e com mais dificuldades, considerando o facto de que “cada membro do grupo é responsável não somente por aprender o que está a ser ensinado, mas também por ajudar os colegas, criando uma atmosfera de realização” (Balkcom, 1992 citado em Lopes e Silva, 2009, p. 3). Todos chegam ao final da meta/atividade e concretizam os objetivos com a ajuda e cooperação uns dos outros.

Durante a realização do exercício, o grupo revelou falta de cooperação e de interajuda. Evidenciaram que o trabalho em grupo gerava confusão e que não estavam habituados a este tipo de atividades. Foi possível verificar que estavam habituados a formar os seus próprios grupos e cada um escolhia onde e ao pé de quem se queria sentar. As crianças revelavam dificuldades na interação social, pois muitas vezes os grupos eram formados por uma questão de amizade ou de popularidade, atitudes estas que podem influenciar a vida futura das crianças. Por esta razão é importante criar laços de afetividade entre o grupo, pois assim estamos a contribuir para o desenvolvimento social e até cognitivo das crianças. Como sabemos, a amizade e a afetividade revelam-se nas atitudes das crianças e influenciam as suas preferências e rejeições. Neste sentido, era importante analisar esta situação pois, segundo Santos e Veríssimo (2008), devemos analisar os ambientes sociais, pois estes contêm “implicações funcionais no crescimento e desenvolvimento” (p. 390).

De acordo com Rubin (1982),

a competência social deriva da interação entre a criança, e tanto o desenvolvimento social como o desenvolvimento emocional são adquiridos no contexto da amizade. Ela permite uma confiança mútua com uma justa e livre expressão de emoções, onde podemos confessar intimidades e discutir temas cruciais para cada um; resumindo ela fornece ocasiões para enriquecer e ampliar o Eu, através do encontro de diferenças (citado em Bacalhau, 2003, p. 7).

Um dos investigadores que estudou a interação social foi Vygotsky. Este autor considerava que o homem estava fortemente condicionado pelo meio social. Na sua opinião a relação com o próximo contribui para o seu desenvolvimento, pois “o desenvolvimento cognitivo depende tanto do conteúdo a ser apropriado como das relações que se estabelecem ao longo do processo de educação e ensino” (Davis, 1989, p. 50).

Neste sentido, todo o desenvolvimento da criança surge primeiramente ao nível social e só depois ao nível individual. Assim sendo, é primordial ter em consideração e encarar estes problemas que surgem na sala de atividades com mais atenção e perspicácia.

O Movimento da Escola Moderna faz referência à importância do trabalho em grupo e da cooperação para o desenvolvimento da criança. Defende ainda que a escola deve ser “espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade” e devem “criar condições materiais, afetivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos” (Formosinho, 1998, p. 141).

De acordo com Zabalza (1998), “é na instituição escolar, através das relações construídas a partir das experiências vividas, que se estabelecem os vínculos e as condições que definem as concepções sobre si e os demais” (citado por Neto *et al.*, 2002, p. 195).

Em suma, depois de concluída esta atividade e da observação que foi realizada ao longo da mesma, surge a necessidade de avaliarmos, refletirmos acerca das nossas escolhas e tentarmos contornar esta situação em futuras práticas.

O papel do educador é fundamental pois, este deve observar o que está acontecer à sua volta. Só assim está a ser um verdadeiro profissional e um mediador na resolução destas situações. Através da observação direta foi possível captarmos “os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho” (Quivy e Campenhoudt, 2003, p. 196).

Embora a atividade em causa não tenha corrido muito bem, devido à organização dos grupos, podemos referir que as crianças compreenderam o conteúdo que estava a ser trabalhado e, através de um momento mais lúdico, aplicaram os seus conhecimentos. Para além disto, permitiu que cooperassem e respeitassem as regras estipuladas, embora não tenha sido fácil.

Como refere Hadji (1994), “avaliar é proceder a uma análise da situação e a uma apreciação das consequências prováveis do seu acto numa tal situação. A avaliação desenvolve-se num espaço aberto entre a dúvida e certeza pela vontade de exercer influência sobre o curso das coisas, de gerir sistemas de evolução, constituindo o homem o primeiro desses sistemas. A avaliação é o instrumento da própria ambição do homem de pesar o presente no futuro” (pp. 22-23).

Este processo de avaliação deve fazer parte da atividade do educador/professor pois, este desempenha um papel fundamental no ensino. Através da avaliação podemos aperfeiçoar os nossos métodos e contribuir para que as crianças aprendam, mas para isto é necessário pensarmos e refletirmos sobre as nossas ações.

De acordo com Perrenoud (1992) é a avaliação “que ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar” (p. 156). Assim sendo, é primordial sermos capazes de refletir e avaliar cada prática educativa, pois só assim estamos a contribuir para a aprendizagem das crianças e para a nossa própria aprendizagem. Olhar para trás e ver as lacunas que temos, as dificuldades por que passámos ao longo da nossa ação pedagógica, é fundamental para ajustarmos as nossas futuras intervenções.

Todas as experiências positivas e menos positivas são importantes para que sejamos capazes de tomar consciência se estamos a fazer o que está correto e assim caminharmos ao encontro dos nossos objetivos. É necessário tomarmos consciência da nossa ação e adequarmos esta ação às características e necessidades das nossas crianças.

Durante o período de reflexão e avaliação da atividade é também importante pensar, questionar e levantar hipóteses, sobre as razões que levaram as crianças a tomar tais atitudes. Depois de selecionadas as hipóteses, chega-se à conclusão que este grupo era muito heterogéneo, que muitas crianças revelavam dificuldades de concentração e desrespeitavam as regras estabelecidas. Entendemos que tal cenário poderá ter afetado a realização desta atividade.

Neste momento de reflexão decidimos tomar uma atitude e procurar estratégias para a nossa segunda intervenção, pois era necessário alterar as atitudes das crianças. Elas tinham

que aprender a trabalhar e cooperar em grupo e, principalmente, tinham que respeitar os colegas e as regras estabelecidas na sala de atividades.

Assim, ao longo das nossas intervenções fomos ao encontro desta problemática e organizámos a nossa planificação tendo em conta o grupo, as suas características e as situações que observámos. Decidimos que os grupos seriam organizados de outra forma, pois foi possível verificar através da observação as melhores opções de organização e gestão deste particular.

Neste sentido, optámos por organizar as atividades em grupos mais reduzidos de crianças e aos poucos ir aumentando a quantidade de elementos no grupo e sempre de forma heterogénea. Também durante as atividades tentámos incutir nas crianças a importância de cooperar e de ajudar o outro, aspeto que veio a reforçar a interação social do grupo.

Na opinião de Senos (1997) é através da formação de grupos que “torna-se possível desenvolver um conjunto de valores, atitudes, representações” (p. 124).

Consideramos que as opções que tomámos foram imprescindíveis para a nossa segunda intervenção pois, conseguimos contornar as faltas de respeito e organizar grupos heterogéneos. As atividades correram muito melhor e conseguimos promover a cooperação, a interajuda e o respeito pelas regras estabelecidas no grupo.

Pensamos que a implementação destas estratégias na sala de atividades fomentou a interação social. Outro aspeto que é importante referirmos é o facto de termos promovido a reflexão nas crianças, sobre as suas atitudes, pois era um grupo muito irrequieto, que se agredia frequentemente, onde as situações de conflitos e rejeição eram frequentes. Como forma de consciencializar o grupo tentámos, durante os momentos de acolhimento e de reflexão, falar sobre as suas atitudes.

Nesta primeira etapa da nossa formação assumimos que ainda há um longo caminho a percorrer, que são estas situações que nos preparam para o futuro e que, sem dúvida, são bons exemplos que nos conduzem à mudança de atitudes.

Devemos ter sempre em consideração, ao longo das nossas práticas, as características das crianças, tal como o meio envolvente, aspetos reunidos através das observações efetuadas ao longo da prática pedagógica. É preciso avaliar e não devemos avaliar somente as atitudes e comportamentos das crianças, devemos primeiramente avaliar a nossa ação.

Em suma, o papel do educador/professor é fundamental para educação de cada criança e sendo a educação uma “tarefa inacabável, missão sem fim, espécie de prefácio de

toda a vida humana”, cabe a cada um de nós abraçar este grande desafio (Goméz, 1999, p. 49).

1.6.2. O estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico

De acordo com a Organização Curricular do Ensino Básico, os objetivos gerais do Ensino Básico são os seguintes:

criar as condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades que proporcionem uma formação pessoal, na sua dupla dimensão individual e social; proporcionar a aquisição e domínio de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis a uma escolha esclarecida das vias escolares ou profissionais subsequentes; e desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática (O.C.E.B., 2004, p. 13).

O professor deverá ter em conta estes objetivos e criar condições para que a sua concretização seja possível, promovendo, estimulando, incentivando e desenvolvendo, atitudes e situações propícias, que favoreçam o conhecimento e desenvolvimento de competências essenciais, gerais e específicas.

Neste contexto, os programas para o 1.º Ciclo referem que devemos criar oportunidades “para que os alunos realizem experiências de aprendizagem activas, significativas, integradas e socializadoras que garantam, efetivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno” (p. 23).

Seguindo esta ordem de ideias, no 1.º Ciclo devemos criar situações desafiantes, onde os alunos tenham oportunidade de explorar, realizando experiências relacionadas com a sua vida e com a sua história pessoal. Devemos recorrer a diversos recursos para abordar os diferentes conteúdos, diversificando as técnicas e os materiais e, desta forma, contribuir para o seu conhecimento, garantindo a sua formação e promoção da autonomia.

Neste contexto, o papel do professor é muito importante. Nas palavras de Ribeiro (1990), este deverá ser

uma pessoa bem formada, manifestando atitudes adequadas para com aqueles com quem contacta no processo ensino-aprendizagem; O professor deve ser um bom «decisor» pedagógico e um agente de ensino com conhecimentos e aptidões para

conceber e conduzir actividades de ensino; O professor deve estar apto a assumir um papel institucional porque está ligado a uma instituição social e é membro de uma profissão reconhecida (pp. 81-82).

À semelhança do que fizemos na descrição do estágio do Pré-Escolar apresentaremos, de seguida, a caracterização do meio envolvente, da escola, da sala de aula, bem como a caracterização da turma. Para finalizar, apresentaremos as macro estratégias definidas para todas as intervenções.

1.6.2.1. Caracterização do meio

Segundo Hargreaves (1998) “uma atenção adequada e positiva a assuntos exteriores à sala de aula pode melhorar significativamente a qualidade daquilo que acontece no seu interior” (p. 16). Neste sentido, cabe à escola criar oportunidades para que os alunos interajam com o meio envolvente, com o intuito de conhecer e explorar o mesmo.

De acordo com o P.E.E. da Escola Básica Integrada de Roberto Ivens, na freguesia de Livramento existe “uma grande heterogeneidade social, económica e cultural das famílias” (p. 5).

Outro aspeto referido no P.E.E. é “a existência de graves problemas de alcoolismo, comportamentos desviantes, desemprego, droga e instabilidade familiar, de forma transversal” (p. 5).

A população desta freguesia é composta essencialmente por pessoas da classe média-baixa, sendo que a maioria da população ativa trabalha no sector terciário, na cidade de Ponta Delgada.

As principais instituições locais são a Junta de Freguesia, o Centro de Saúde e o Centro Social e Paroquial, onde funciona o centro de atividades de tempos livres (C.A.T.L.).

Depois desta breve caracterização do meio envolvente, caracterizaremos, de seguida, a sala de aula onde realizámos a nossa prática educativa supervisionada.

1.6.2.2. Caraterização da escola

A Escola Básica do Primeiro Ciclo e Jardim de Infância do Livramento 2 situa-se na freguesia do Livramento, no Concelho de Ponta Delgada, Ilha de São Miguel e pertence à unidade orgânica da Escola Básica Integrada de Roberto Ivens.

Esta escola foi inaugurada recentemente, em março do ano de 2013, pois sofreu obras de melhoramento e atualmente possui boas condições de funcionamento. As salas são amplas, o espaço está bem organizado e bem aproveitado. Registamos tal facto pois, e segundo Andrés (1997) “as condições físicas da escola (...) são factores que influenciam os resultados educativos dos alunos” (p. 571).

A escola funciona de 2.^a a 6.^a feira, das 8 horas e 30 minutos às 17 horas. No 1.º Ciclo as atividades têm início às 9 horas e terminam às 15 horas e 45 minutos.

No que respeita à organização física da escola, esta possui oito salas do 1.º Ciclo, um ginásio, uma área de recreio ao ar livre, uma sala de professores, uma biblioteca, uma sala de recursos, uma reprografia, um campo de jogos, uma sala onde funciona o C.A.T.L e um refeitório. As refeições são fornecidas por uma empresa de *catering*.

Em relação ao corpo docente da instituição, a escola é constituída por sete professores do 1.º Ciclo, uma professora de apoio educativo, uma professora de educação especial e um professor de educação física.

Depois da caracterização da escola será importante caracterizar a sala de aula onde realizámos o nosso estágio. É o que nos propomos fazer, já no próximo ponto do nosso trabalho.

1.6.2.3. Caracterização da sala de aula

A sala do 3.º ano do 1.º Ciclo situava-se no 1.º piso, era uma sala ampla com espaço suficiente para o número de alunos, é um espaço seguro, iluminado e ventilado, uma vez que possui duas janelas que proporcionam uma iluminação natural. Era um espaço harmonioso e funcional e possui material em boas condições.

A sala de aula estava organizada da seguinte forma: duas filas de mesas, num total de oito mesas (de dois lugares) e à frente das mesas, um amplo quadro de giz, uma secretária destinada à professora situada à frente no lado esquerdo. A secretária estava bem situada pois,

a professora conseguia manter o contacto visual com toda a turma, para além disto a secretária situava-se mais perto dos alunos que tinham mais dificuldades de aprendizagem, nomeadamente os alunos de nível 1 e 2 e junto à secretária tinha um móvel com materiais de apoio.

No lado esquerdo da sala podíamos ver mais duas mesas de dimensões maiores e um quadro de giz mais pequeno destinado aos três alunos de nível 1 e à aluna de nível 2.

Os quadros estavam posicionados de forma a facilitar a visualização. A forma como a sala de aula estava organizada facilitava a comunicação, permitia a circulação da professora por toda a sala e possibilitava um apoio mais individualizado.

Na opinião de Arends (1995), “a maneira como o espaço é usado afecta a atmosfera de aprendizagem das salas de aulas, influência o diálogo e a comunicação tem efeitos cognitivos e emocionais nos alunos” (p. 97).

A sala tinha duas mesas com dois computadores e uma impressora, mas não possuíam acesso à internet.

Nas laterais da sala podíamos visualizar vários espaços com placards onde estavam fixadas informações diversas e os conteúdos abordados nas diferentes áreas. Para além disto, possuía, também, um calendário de aniversários. Junto ao quadro mais pequeno podíamos visualizar um placard onde se encontravam fixados alguns conteúdos abordados pela professora titular com os alunos de nível 1 e 2.

No lado esquerdo da sala, os alunos tinham os seus cacifos, onde deixavam os manuais e outros materiais. No final da aula, cada aluno colocava o seu material no cacifo. Ao lado do cacifo era possível visualizar uma estante com alguns livros.

A organização da sala também permitia a realização de trabalhos em grupo, pois facilmente podíamos agrupar as mesas e trabalhar em pares ou em grande grupo. Outro aspeto que é importante referir é que os alunos com falta de concentração estavam sentados nas mesas da frente.

A sala tinha um lavatório e um armário que servia de apoio e para guardar o material.

Depois de caracterizarmos globalmente a escola e a sala de aula onde realizámos o nosso estágio, no contexto do 1.º Ciclo, também achamos importante caracterizar a nossa turma. É o que propomos fazer de seguida.

1.6.2.4. Caraterização da turma

Através da análise do Projeto Curricular de Turma (P.C.T.) foi possível verificar as características da turma e dos alunos.

A turma do 3.º ano da EB1/JI do Livramento 2 era constituída por quinze alunos, oito do sexo masculino e sete do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 7 e os 9 anos.

Desses alunos, doze estavam matriculados pela primeira vez no 3.º ano de escolaridade e dois faziam parte do regime educativo especial e 3 alunos frequentavam o 3.º ano pela segunda vez.

Em relação ao desenvolvimento das aprendizagens, a turma encontrava-se dividida em três níveis: o primeiro era constituído por 11 alunos, que trabalhavam os conteúdos do 3.º ano. O segundo era formado por uma aluna que se encontrava a trabalhar os conteúdos do 2.º ano e por fim o terceiro nível formado por 3 alunos (2 alunos abrangidos pelo Regime Educativo Especial) que estavam a trabalhar os conteúdos do 1.º ano.

Durante as observações foi possível verificar que a turma apresentava um bom comportamento, não se verificando casos de indisciplina. Era constituída por alunos na sua maioria ativos, mas que se dispersavam com alguma facilidade, que precisavam de muita atenção por parte da professora e esta estava constantemente a motivá-los para a realização das atividades propostas. Por vezes, eram alunos faladores e era necessário chamar a atenção para as regras dentro da sala de aula pois, necessitavam de uma constante intervenção para o cumprimento das mesmas.

Era uma turma muito heterogénea, uma vez que existiam alunos com autonomia e com maior facilidade na aquisição dos conteúdos e outros demonstravam grandes dificuldades. Por esta razão, alguns tinham acompanhamento mais individualizado, pela professora de apoio e pela professora titular. Tendo em conta tais características, foi importante respeitar as necessidades e o ritmo de cada aluno, individualizando e respeitando cada um.

Nas planificações foi fundamental ter em conta as características de cada aluno e tentar apoiar os que mais precisavam, individualizando e simplificando as atividades, para que os alunos com mais dificuldades ficassem integrados na turma.

Outro aspeto, que foi visível durante as observações foi a imaturidade de alguns alunos e a falta de autonomia. Para além disto, revelavam alguma distração e desinteresse nos momentos de ensino/aprendizagem. Ainda assim, podemos afirmar que eram alunos muito

cumpridores e que executavam o que era pedido, realizavam os deveres escolares e verificava-se que os pais ajudavam os filhos na realização dos mesmos.

Observámos que a turma compreendia que na sala de aula existiam diferenças ao nível da aprendizagem e eles compreendiam que alguns alunos precisavam de mais tempo para realizar as atividades.

Em termos sócio-económicos, os alunos pertenciam a famílias do nível económico médio/baixo e algumas famílias estavam abrangidas pelo rendimento social de inserção, por esta razão alguns alunos possuíam subsídio de ação social escolar.

A maioria dos alunos residia perto da escola, deslocando-se a pé para a mesma. Um grupo de alunos utilizava o transporte público ao serviço Escola Básica Integrada de Roberto Ivens, porque moravam a mais de 3 Km e alguns deslocavam-se nas viaturas dos familiares.

Em relação à hora do almoço, a maioria dos alunos almoçava na escola, alguns traziam o seu almoço de casa, outros porém comiam a refeição que era fornecida pela escola, após o pagamento e outros alunos iam almoçar a casa.

Depois da atividade letiva, alguns alunos frequentavam o centro de atividades de tempos livre (C.A.T.L.) e outras atividades complementares.

Depois de caracterizarmos a turma na qual realizámos o nosso estágio, é nossa intenção apresentar, de seguida, as macro estratégias que definimos aquando da realização do nosso projeto formativo individual.

1.6.2.5 Macro estratégias implementadas no 1.º Ciclo

Depois da análise dos documentos norteadores da nossa prática na escola (PEE, PCE, PCT e PAA), pretendemos ao longo das nossas intervenções ir ao encontro das estratégias definidas pela professora titular para a turma e articular todas as nossas intervenções com a nossa colega de núcleo. Atendendo às características da turma e aos modelos, durante o nosso estágio articulámos as diferentes áreas curriculares através de um trabalho interdisciplinar.

Hoje em dia a escola não se deve limitar à transmissão de conteúdos, mas desenvolver diversas estratégias que ajudem os alunos, nas suas aprendizagens, para que estas sejam significativas. Por esta razão, foi nossa intenção utilizar estratégias apropriadas, procurando desenvolver novas competências, motivando os alunos para uma participação ativa nas atividades propostas.

Assim, queríamos eles se sentissem integrados e realizados, por isso, foi fundamental ter em conta a realidade da turma na hora de planificar pois, “uma boa planificação educativa caracteriza-se por objectivos de ensino cuidadosamente especificados (...), acções e estratégias de ensino concebidas para promoverem objectivos prescritos e medições cuidadas dos resultados, particularmente do rendimento escolar dos alunos (Arends, 1999, p. 44). Só assim estávamos a ir ao encontro das características da nossa turma e mais especificamente, de cada aluno.

Nesta linha de pensamento, Monereo (2007) refere que “o actuar estrategicamente face a uma actividade de ensino-aprendizagem implica ser capaz de tomar decisões “conscientes” para regular as condições que delimitam essa actividade e, deste modo, conseguir o objectivo pretendido” (p. 10).

Na realidade, é necessário pensar e refletir sobre as estratégias e atividades, uma vez que, a nossa intenção é que “os alunos não só aprendam procedimentos de aprendizagem, como também façam deles um uso estratégico, adequado à situação, tornando-se clara a necessidade de realizar uma análise pormenorizada precisamente dos diferentes procedimentos que iremos ensinar aos alunos” (Font, 2007, p. 171).

Ao longo das nossas cinco intervenções, um dos objetivos primordiais foi o de criar oportunidades enriquecedoras que conduzissem a uma aprendizagem consistente, pois só assim o aluno estava a desenvolver competências e a alcançar os objetivos definidos.

É preciso não esquecer que “o desenvolvimento e a aprendizagem pressupõem, antes de mais, o educando” (Tavares e Alarcão, 2002, p.135). Os mesmos autores referem o seguinte:

o educando não é apenas um factor entre outros, um agente que condiciona o processo educativo, é antes o destinatário a quem ele se dirige primordialmente. É o educando, o aluno, que está em situação de desenvolvimento e de aprendizagens; é em função dele que se devem definir os objetivos, estruturar a ação do educador, as tarefas, as estratégias, os materiais e os equipamentos, os espaços pedagógicos, etc. por outras palavras, é em função do educando que o ensino e a escola devem ser concebidos e organizados (Tavares e Alarcão, 2002, p. 135).

Assim, as macroestratégias que podemos destacar são as seguintes: aquisição de competências definidas pela professora titular no PAA e PCT, designadamente, a promoção do gosto pela aprendizagem da leitura e escrita; a criação de momentos de diálogo, para que os alunos possam interpretar, desenvolver o cálculo mental e o raciocínio matemático; o

desenvolvimento de competências pessoais, cognitivas, relacionais e sociais; a escolha de atividades que conduzem os alunos a respeitar as regras dentro da sala de aula e os colegas.

Para além das macro estratégias definidas pela Professora Titular, decidimos adicionar as seguintes: a promoção de momentos lúdicos, onde o aluno aprende brincando, desenvolve a sua criatividade, o seu espírito crítico e a cooperação com os colegas da turma; organização da nossa prática tendo em conta os diferentes níveis existentes na sala de aula; utilização de diversos recursos de forma a cativar os alunos (suportes visuais, materiais didáticos, entre outros); apoiar os alunos pouco autónomos e, assim, contribuir para que eles alcancem a sua própria autonomia; articular a prática educativa supervisionada com as intervenções da nossa colega de núcleo.

Quanto à problemática, que foi definida em conjunto com a nossa colega de núcleo e com a professora titular, esta incide principalmente em promover o gosto pela aprendizagem da leitura e da escrita de textos, definindo como prioridade o saber interpretar e o desenvolvimento do cálculo mental e do raciocínio matemático.

Outro aspeto a ter em conta foi ao nível da socialização, essencialmente no respeito das regras, nas dificuldades de concentração nos momentos de diálogo, e no desenvolvimento da autonomia nas atividades propostas pela professora.

Como momento extralectivo, o núcleo de estágio, em colaboração com a Professora Titular, decidiu criar momentos para a conceção de vários enfeites para decorar a escola aquando da festividade do Natal e, posteriormente, realizar os ensaios de uma coreografia, para apresentar no dia da respetiva festa. Assim, foram criados momentos onde os alunos tiveram oportunidade de criar de forma livre os enfeites para a árvore de natal e para o presépio. Todos os enfeites foram construídos com material reciclado pois, é nosso dever formar pessoas com bons hábitos e comportamentos, atuando no sentido de preservar o meio ambiente.

1.6.2.6 Calendarização das atividades e temáticas realizadas no 1.º Ciclo

No quadro seguinte apresentamos a calendarização das várias intervenções realizadas no 1.º Ciclo, bem como as temáticas que explorámos ao longo do estágio. Também, apresentamos as áreas de conteúdo que trabalhámos e as macro estratégias que definimos.

Quadro n.º 4 – Calendarização das atividades e temáticas realizadas no 1.º Ciclo

| Data | Domínio / Tema | Macro estratégias |
|---|---|--|
| 1.ª Intervenção 7, 8 e 9 de outubro | <p><u>Português:</u> Compreensão do oral; Interpretação do texto narrativo e o poético; Família de palavras;</p> <p><u>Estudo do Meio:</u> À descoberta dos outros e das instituições - As relações de parentesco e as datas e factos significativos da história da família.</p> <p><u>Matemática:</u> Orientação espacial;</p> <p><u>Expressão Dramática:</u> Dramatização do texto a panela de ferro e a panela de barro;</p> <p><u>Expressão e Educação Físico Motora:</u> Percurso com skates;</p> | <p>Leitura e exploração de textos; Fomentar o diálogo, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem e enriquecimento do vocabulário; Proporcionar o desenvolvimento da criatividade e da imaginação; Identifica os membros da sua família; Construção de uma árvore genealógica; Jogos de associação e de orientação espacial; Partilha de experiências e vivências; Expressar verbalmente factos, ideias, sentimentos e vivências com autonomia e clareza; Visualização de imagens;</p> |
| 2.ª Intervenção 21, 22, 23, 24 e 25 de outubro | <p><u>Português:</u> Compreensão do oral; Interpretação do texto; Sílabas tónica e sílaba átona Palavras agudas, graves, esdrúxulas Entoação: declarativa, interrogativa, exclamativa e imperativa;</p> <p><u>Estudo do Meio:</u> Conhecer símbolos regionais dos Açores e da Madeira (bandeiras e hinos regionais)</p> <p><u>Matemática:</u> Tempo;</p> <p><u>Expressão Plástica:</u> Expressão e criação livre;</p> <p><u>Expressão Musical:</u> Hinos;</p> <p><u>Expressão Dramática:</u> Dramatização;</p> <p><u>Expressão e Educação Físico Motora:</u> Jogo do mata;</p> | <p>Trabalhos plásticos com recurso a diversos materiais; Proporcionar o desenvolvimento da criatividade e da imaginação; Jogos com regras; Jogo faz de conta; Leitura e exploração de textos; Reconto da história; Fomentar o diálogo, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem e enriquecimento do vocabulário; Valorizar o processo de exploração e descoberta; Favorecer autonomia do aluno; O respeito pelas regras; Partilha de experiências e vivências; Expressar verbalmente factos, ideias, sentimentos e vivências com autonomia e clareza; Visualização de imagens; Visita de estudo.</p> |
| 3.ª Intervenção 4, 5 e 6 de novembro | <p><u>Português:</u> Compreensão do oral; Interpretação do texto; Morfologia Flexional Flexão nominal, – número (singular, plural); Género (masculino, feminino); Grau (aumentativo, diminutivo e normal)</p> <p><u>Estudo do Meio:</u> À descoberta das inter- relações entre espaços: os meios de comunicação;</p> <p><u>Matemática:</u> Números naturais - Numerais ordinais até centésimo;</p> | <p>Leitura e exploração de textos; Fomentar o diálogo, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem e enriquecimento do vocabulário; Proporcionar o desenvolvimento da criatividade e da imaginação; Identifica os meios de comunicação; Partilha de experiências e vivências de um jornalista; Expressar verbalmente factos, ideias, sentimentos e vivências</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | <p>- Números naturais até 9999; - Contagens progressivas e regressivas com saltos fixos; <u>Expressão Plástica:</u> Cartazes: Fazer composições com um fim comunicativo (usando a imagem e a palavra); <u>Expressão Dramática:</u> Jogos dramáticos (Linguagem verbal); <u>Expressão e Educação Físico Motora:</u> Jogo dos 5 passos</p> | <p>com autonomia e clareza; Visualização de imagens; Favorecer autonomia do aluno; O respeito pelas regras.</p> |
| 12 de novembro | Avaliação Intermédia | |
| 4. ^a Intervenção 18, 19 e 20 de novembro | <p><u>Português:</u> Compreensão do oral; Interpretação do texto; Morfologia Flexional; Frase simples, frase complexa; <u>Estudo do Meio:</u> A Descoberta das inter-relações entre espaços: O Comércio local <u>Matemática:</u> Representação decimal de números naturais - Leitura por classes e por ordens e decomposição decimal de números até à dezena de milhar; - Arredondamentos. <u>Expressão Plástica:</u> Construções <u>Expressão Dramática:</u> Jogos dramáticos (Linguagem verbal); <u>Expressão e Educação Físico Motora:</u> Ginástica Atividades rítmicas e expressivas</p> | <p>Trabalhos plásticos com recurso a diversos materiais; Proporcionar o desenvolvimento da criatividade e da imaginação; Jogos com regras; Leitura e exploração de textos; Fomentar o diálogo, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem e enriquecimento do vocabulário; Jogo de associação de imagens. Valorizar o processo de exploração e descoberta; Favorecer autonomia do aluno; O respeito pelas regras; Partilha de experiências e vivências; Expressar verbalmente factos, ideias, sentimentos e vivências com autonomia e clareza; Visita virtual ao comércio tradicional e às grandes superfícies; Contato com um apicultor;</p> |
| 5. ^a Intervenção 2, 3 e 4 de dezembro | <p><u>Português:</u> Compreensão do oral; Interpretação do texto; Morfologia Flexional Flexão nominal, – número (singular, plural); Género (masculino, feminino); Grau (aumentativo, diminutivo e normal) Plano Fonológico: - Sílabas átonas e tónicas; - Palavras esdrúxulas, graves e agudas; Família de palavras; Escrever o plural e o singular de palavras; <u>Estudo do Meio:</u> A Descoberta das inter-relações entre espaços: Outras culturas da sua comunidade. <u>Matemática:</u> Multiplicação de números naturais - Tabuadas do 9 ; - Múltiplo de um número; - Cálculo mental: produto por 10, 100, 1000, etc.;</p> | <p>Leitura e exploração de textos; Reconto da história; Fomentar o diálogo, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem e enriquecimento do vocabulário; Construção de enfeites de natal com material reciclado; Proporcionar o desenvolvimento da criatividade e da imaginação; Jogo da Glória; Partilha de experiências e vivências; Expressar verbalmente factos, ideias, sentimentos e vivências com autonomia e clareza; Trabalhos plásticos com recurso a diversos materiais; Proporcionar o desenvolvimento da criatividade e da imaginação;</p> |

| | | |
|----------------|--|--|
| | - produto de um número de um algarismo por um número de dois algarismos; - Critério de reconhecimento dos múltiplos de 2, 5 e 10 ; -Problemas de até três passos envolvendo situações multiplicativas nos sentidos aditivo e combinatório <u>Expressão Plástica:</u> Construções <u>Expressão Dramática:</u> Jogos dramáticos (Linguagem verbal); <u>Expressão e Educação Físico Motora:</u> Deslocamentos e equilíbrios; | Jogos com regras; Favorecer autonomia do aluno; O respeito pelas regras; Visita da Associação Boneca de Trapos; |
| 18 de dezembro | Avaliação Final | |

1.6.2.7. Atividades desenvolvidas no 1.º Ciclo

Ao longo das várias intervenções planificámos e realizámos atividades tendo em conta a turma e os vários níveis de aprendizagem existentes na sala de aula.

Antes da planificação, realizámos um período de observação e análise de vários documentos norteadores, designadamente o PEE, PCE e PCT. A análise destes documentos serviu para nos inteirarmos de todos os aspetos relevantes e que podiam influenciar as nossas práticas, pois esta análise foi determinante para depois planificarmos a nossa ação junto da turma.

Assim, depois desta análise, as atividades desenvolvidas no 1.º Ciclo foram aquelas que apresentamos no quadro que se segue (ver quadro n.º 5).

Quadro n.º 5 – Síntese das atividades desenvolvidas no 1.º Ciclo do Ensino Básico

| Data | Atividade | Áreas/domínios de conteúdo | | | | | | |
|---|-----------|----------------------------|---------|------------------------------------|--------------------------|----------------------|-----------------------|---------------|
| | | Matemática | Línguas | Autonomia e gestão de aprendizagem | Científica e tecnológica | Cultural e Artística | Social e de Cidadania | Físico Motora |
| 1. ^a Intervenção 7 a 9 de outubro | 1 | | | | | | | |
| | 2 | | | | | | | |
| | 3 | | | | | | | |
| | 4 | | | | | | | |
| | 5 | | | | | | | |
| | 6 | | | | | | | |
| 2. ^a Intervenção 21 a 25 de outubro | 7 | | | | | | | |
| | 8 | | | | | | | |
| | 9 | | | | | | | |
| | 10 | | | | | | | |
| | 11 | | | | | | | |
| | 12 | | | | | | | |
| | 13 | | | | | | | |
| | 14 | | | | | | | |
| | 15 | | | | | | | |
| | 16 | | | | | | | |
| 3. ^a Intervenção 4 a 6 de novembro | 17 | | | | | | | |
| | 18 | | | | | | | |
| | 19 | | | | | | | |
| | 20 | | | | | | | |
| | 21 | | | | | | | |
| | 22 | | | | | | | |
| | 23 | | | | | | | |
| 4. ^a Intervenção 18 a 20 de novembro | 24 | | | | | | | |
| | 25 | | | | | | | |
| | 26 | | | | | | | |
| | 27 | | | | | | | |
| | 28 | | | | | | | |
| | 29 | | | | | | | |
| | 30 | | | | | | | |
| | 31 | | | | | | | |
| 5. ^a Intervenção 2 a 4 de dezembro | 32 | | | | | | | |
| | 33 | | | | | | | |
| | 34 | | | | | | | |
| | 35 | | | | | | | |
| | 36 | | | | | | | |
| | 37 | | | | | | | |
| | 38 | | | | | | | |



1.6.2.8. Descrição e Reflexão acerca de uma atividade desenvolvida no 1.º Ciclo

De seguida, apresentaremos a reflexão de uma atividade realizada durante o estágio no 1.º Ciclo. Esta foi realizada na nossa terceira intervenção.

Pretendemos descrever e refletir acerca das nossas escolhas e das atitudes que tomámos no decorrer desta atividade.

Descrição da atividade

A atividade selecionada para a reflexão foi o jogo da roleta, elaborado com o objetivo de trabalhar o grau dos nomes.

Este jogo, que foi realizado no dia 5 de novembro, abordava a morfologia flexional, nomeadamente a flexão nominal, ou seja, o género, o número e o grau dos nomes, inserida na Competência em Línguas. Pretendíamos que os alunos fossem capazes de “mobilizar, de forma consciente e crítica, o conhecimento das unidades, regras e processos gramaticais da língua, nas diferentes situações de compreensão e expressão verbal” (CREB, p. 50).

Durante a planificação desta atividade, foram definidos os seguintes descritores: conhecer as propriedades das palavras, identificar os nomes próprios, comuns e comuns coletivos, manipular palavras e constituintes de palavras, formar singulares e plurais, manipular palavras em frases, identificar o género (masculino e feminino), identificar o número (singular e plural) e identificar o grau (normal, diminutivo e aumentativo).

A seleção deste jogo foi ao encontro das características da turma pois os alunos, na sua maioria, apresentavam falta de motivação, pouco interesse em aprender, precisavam de ser incentivados constantemente para a realização das atividades e, como revelavam muitas dificuldades, decidimos realizar um jogo para tentar ajudar e colmatá-las.

De acordo com o CREB “promover a aprendizagem do Português é uma responsabilidade curricular transversal. Cumpre à escola assegurar que os alunos dominem a língua de escolarização para as diversas atividades que realizam ou venham a realizar enquanto indivíduos, profissionais e cidadãos” (p. 48).

Primeiramente, explicámos que todas as palavras podem ser classificadas, que há palavras que classificamos como adjetivos, outras palavras que são verbos, que outras são nomes, e que estes nomes podem ser classificados como próprios, comuns ou comuns coletivos.

De seguida, apresentámos aos alunos um cartaz com algumas definições com recurso a imagens que facilitaram a apreensão dos conceitos e cada aluno escreveu as mesmas no seu caderno. A utilização do cartaz foi importante para explicar os conceitos pois, segundo Matos (2007), o cartaz “pode ser definido, sob o ponto de vista pedagógico, como um recurso de apoio criado para instruir ou ensinar uma determinada matéria” (p. 93).

Depois de explicar os conceitos, apresentámos aos alunos um cartaz com as subclasses dos nomes e, posteriormente, explicámos os conceitos de género, de número e de grau, novamente com recurso a imagens.

A exploração destes conceitos através de um cartaz pode facilitar a aprendizagem pois, de acordo com Carvalho (2002), apoiando-se no estudo de Paivio e Csapo (1973) constatou-se “que se apresentassem uma imagem e a sua designação verbal, esta combinação seria mais facilmente lembrada do que mostrar duas vezes uma imagem ou repetir uma palavra” (p. 256).

Depois de esclarecer as dúvidas dos alunos e de realizarmos alguns exercícios práticos sobre o conteúdo abordado, como forma de consolidação, realizámos dois jogos: a roleta do grau dos nomes e a roleta do género e do número. Estes jogos permitiram trabalhar a área do Português, especificamente ao nível das competências do *Conhecimento Explícito da Língua*.

De acordo com Costa *et al.* (2011) “o Conhecimento Explícito da Língua é uma competência a ser trabalhada, tal como a leitura, a escrita ou o oral” (p. 12), pois é “uma competência nuclear da disciplina de Língua Portuguesa, estando os seus descritores de desempenho, conteúdos, processos de operacionalização, etc. a par dos que se encontram previstos para o trabalho sobre produção e compreensão oral, leitura e escrita” (p. 13).

Os alunos tinham neste jogo a oportunidade de modificar, não só as palavras sublinhadas, mas também os restantes constituintes da frase pois, assim estávamos a trabalhar uma perspetiva mais global e não sintética. Se tivéssemos utilizado somente as palavras, teria sido muito fácil para os alunos e, por outro lado, poderia ter levado à sua desmotivação e as aprendizagens não seriam tão significativas.

Segundo Tezani (2006), “o jogo não é simplesmente “um passatempo” para distrair os alunos (...) ocupa lugar de extraordinária importância na educação escolar (...). Por meio do jogo, a criança pode brincar naturalmente, testar hipóteses, explorar toda a sua espontaneidade criativa” (p. 1).

Na nossa opinião, e tendo em conta as características da turma, nomeadamente a falta de motivação e interesse e as suas dificuldades, recorrer à brincadeira como recurso pedagógico foi imprescindível e a sua utilização deve ser valorizada pois “facilita a aprendizagem e o domínio de competências” (Pessanha, 2001, p. 51).

Como afirma Condessa (2009) “a criança vai desenvolvendo múltiplas capacidades adaptativas através do jogo, que serão decisivas no sucesso de tarefas quotidianas, escolares, artísticas, linguísticas e emocionais” (p. 20).

Os alunos revelavam muito desinteresse pela aprendizagem, pelo que consideramos que a utilização de recursos diferentes cativou-os e motivou-os. Foi por esta razão que utilizámos este recurso, que serviu para consolidar os conhecimentos. E, através do lúdico, os alunos puderam demonstrar as suas aprendizagens e as suas dificuldades.

Neste sentido, a utilização do jogo no contexto escolar é de extrema importância e de grande vantagem pois, estimula os alunos e facilita as suas aprendizagens. Segundo Neto (2009) os jogos podem “ter uma utilização pedagógica com uma linguagem universal e um poder robusto de significação nas estratégias de ensino-aprendizagem” (p. 24).

Quando optámos pela utilização do jogo, o nosso principal objetivo foi que este pudesse cumprir duas funções: a lúdica e a educativa; e assim auxiliar no processo ensino/aprendizagem, facilitando as aprendizagens e o domínio das competências. Antes de realizar a atividade explicámos as regras, exemplificámos o exercício e seleccionámos os grupos.

Durante a realização desta atividade e sem termos previsto inicialmente, pois não foram definidos descritores neste âmbito, os alunos cooperaram e ajudaram os alunos com mais dificuldades.

Outro objetivo que tínhamos definido era o de criar oportunidades de leitura, pois durante a realização deste exercício cada aluno tinha que ler a frase duas vezes: primeiro antes e depois de realizar as alterações pedidas.

Definimos este objetivo porque alguns dos alunos ainda realizavam uma leitura muito pausada, sílaba a sílaba, pouco ritmada e com erros, e através desta atividade eles também estavam a treinar e aperfeiçoar a mesma. Neste sentido, é importante criar condições que permitam com que todos os alunos desenvolvam esta competência, fomentando mais momentos de leitura silenciosa e em voz alta, para que consigam “aprender a ler cada vez melhor, para obter informação e organizar o conhecimento e para apreciar textos variados” (Silva *et al.*, 2011, p. 6).

Neste contexto, ao longo desta atividade criámos oportunidades de leitura aproveitando um jogo, entendemos ser importante trabalhar cada vez mais esta competência pois, como “instrumento transversal ao currículo, a leitura ocupa - ou deveria ocupar - parte considerável do tempo letivo global” (Amor, 1994, p. 105, citado por Costa, 2012, p. 73).

Consideramos que a criação de momentos de leitura individual e depois coletiva proporciona uma aprendizagem não só ao nível da leitura, mas também ao nível da escrita, da compreensão e na seleção da informação mais pertinente aquando da interpretação.

De acordo com André (1996) “ler é a apropriação, pelo leitor, de uma mensagem à luz dos seus interesses de momento e das suas vivências mais recentes e transformar essa mensagem numa resposta aos anseios pessoais” (p. 22).

Depois da leitura da frase, cada aluno identificava as alterações que tinha de realizar na mesma e procedia à sua transformação. Caso tivesse dúvidas, chamava a professora para esclarece-las. Ao longo da atividade o que se verificou foi que em vez de chamarem a professora para esclarecer as dúvidas, eles próprios tomavam a iniciativa de ajudar os colegas do grupo. Nesta atividade não esperávamos desenvolver a cooperação, mas esta esteve bem presente, pois a turma, durante a realização do exercício, revelou atitudes de cooperação e de interajuda.

De acordo com Arghyle (1991, citando por Lopes e Silva, 2009) “cooperar é atuar junto, de forma coordenada, no trabalho ou nas relações sociais para atingir metas comuns, seja pelo prazer de repartir actividades ou para obter benefícios mútuos” (p. 3). Consideramos que, através da cooperação, podemos aprender muito mais, uma vez que possibilita a troca de opiniões, a partilha de ideias, e só ganhamos com estas atitudes, porque é para nós um momento de aprendizagem.

Na nossa opinião, a utilização deste jogo foi uma boa estratégia, pois os alunos tiveram oportunidade de consolidar as suas aprendizagens e aplicar os seus conhecimentos. Verificamos que aqueles que habitualmente mostravam pouca motivação para as aprendizagens participaram ativamente durante o jogo e estavam a participar com gosto.

Verificou-se que as maiores dificuldades foram ao nível da leitura de algumas frases e ao nível do grau dos nomes, pois erravam, por exemplo, no grau aumentativo de gato, de cão e no género masculino de abelha, mas no geral os alunos tiveram um bom desempenho no decorrer desta atividade. A seleção deste tipo de atividades foi importante para esta turma. Os alunos ficaram motivados e participaram ativamente, por isso é de extrema importância selecionar e tomar opções que vão ao encontro das características da turma.

Reflexão acerca da atividade

Depois de apresentado o jogo e a observação que foi realizada, surge a necessidade de avaliar e refletir acerca das escolhas e das estratégias que desenvolvemos.

Neste sentido, consideramos que as opções tomadas foram ao encontro das características da turma e tivemos em consideração este aspeto ao longo de todas as nossas intervenções, pois só assim conseguíamos motivar e captar a atenção dos alunos. Para além disso, entendemos que estes recursos facilitam a concretização dos objetivos e dos descritores definidos.

Como refere Postic (1979) “a percepção que tem do aluno, das suas características e do seu comportamento, leva-o a adoptar um modelo de acção, no ideal e na situação presente, tal como a vê. Da sua selecção dos estímulos, da sua percepção do aluno, da escolha das suas modalidades de acção, resulta o acto que o professor vai realizar numa situação determinada e que vai ter efeitos sobre o aluno” (p. 45). Por esta razão, a selecção deste recurso também foi muito importante, porque a turma mostrou sempre muito interesse quando eram utilizados materiais diferentes e desde a primeira intervenção que houve sempre necessidade de construir recursos para motivar e cativar os alunos para as aprendizagens.

Este jogo foi uma ferramenta poderosa e a sua utilização transformou totalmente a sala de aula. Os alunos participaram ativamente, estiveram atentos, o barulho era quase inexistente e a ajuda entre eles esteve sempre presente. O diálogo e o questionamento entre os alunos e a professora surgiu de forma muito natural, não foi preciso confrontar os alunos com perguntas para eles participarem, pois participaram livremente, respeitando as regras da sala de aula.

Ao longo das várias intervenções sentimos necessidade de adequar as estratégias pois “ensinar não é somente transmitir, transferir conhecimentos de uma cabeça para outra (s). Ensinar é fazer pensar, é estimular os alunos para a identificação e resolução de problemas, ajudando-o a criar novos hábitos de pensamento e ação (...) devemos “conduzir os alunos à problematização e ao raciocínio, e nunca à absorção passiva de ideias e informações transmitidas” (Antão, 2001, p. 14).

A observação que fizemos da turma foi imprescindível, verificando o que se passava à nossa volta, avaliando as suas dificuldades e sendo uma mediadora no processo ensino/aprendizagem e através da realização deste jogo conseguimos avaliar as capacidades dos alunos, as suas maiores dificuldades e encontrar soluções para colmatar estas dificuldades.

De acordo com Arends (1995) “avaliar é uma função desempenhada pelo professor com o objectivo de recolher a informação necessária para tomar decisões correctas. Estas decisões deveriam ter na base informações o mais relevantes e exactas possíveis” (p. 228), ou seja, avaliação é um conjunto estruturado de processos “que visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida” (Roldão, 2003, p. 41).

Depois da concretização desta atividade, também realizámos uma avaliação do nosso desempenho, pois é importante refletirmos e avaliarmos cada prática educativa, no sentido de identificar as nossas maiores dificuldades. É igualmente importante tomar consciência das nossas atitudes e caminharmos rumo ao futuro, com a certeza, daquilo que fizemos em prol das crianças. Por esta razão, devemos refletir se a atividade respondeu aos interesses, às necessidades e às dificuldades da turma, bem como se estava ou não adequada e se motivou os alunos para as aprendizagens.

Durante o período de reflexão e avaliação da atividade foi também importante pensar, questionar e levantar hipóteses sobre os aspetos que não tínhamos tido em conta aquando da planificação, pois sendo uma turma muito heterogénea, no momento da prática surgiam sempre situações que não estávamos a contar.

O aspeto que pretendemos realçar e que na nossa opinião foi muito positivo, foi o bom trabalho realizado em grupo. Os alunos demonstraram respeito pelos colegas, respeitaram as regras de sala de aula e as dificuldades dos colegas, mostrando colaboração nos momentos de maiores dificuldades. Durante esta atividade aqueles que habitualmente revelavam muita falta de concentração, estavam motivados e participaram ativamente no jogo.

Consideramos que a utilização deste jogo foi, sem dúvida, uma boa opção pois, independentemente do que acontecia no recreio da escola, nomeadamente o desrespeito pelas regras, o mau comportamento e as atitudes agressivas por parte de alguns alunos, na sala de aula o seu comportamento era totalmente diferente. Quando surgiam momentos de aprendizagem em grupo eles respeitavam os colegas, cooperavam, revelavam muito interesse e tinham um comportamento apropriado.

Foi muito importante ao longo das várias intervenções conhecer cada aluno, o meio envolvente e familiar, pois muitos pertencem a famílias desestruturadas, com graves problemas ao nível financeiro, de saúde, de toxicodependências, entre outros.

Neste sentido, foi preciso criar condições e seleccionar estratégias para motivar os alunos pois, como referem Balancho e Coelho (1996) a motivação é tudo “o que desperta, dirige e condiciona a conduta. Pela motivação, consegue-se que o aluno encontre motivos para aprender,

para se aperfeiçoar e para descobrir e rentabilizar capacidades” (p. 31), ou seja, em síntese “motivar é criar a necessidade de aprender” (p. 15).

A nossa intenção primordial ao longo da intervenção foi essencialmente esta: motivar os alunos, pois era visível a falta de motivação de alguns. Queríamos que os alunos se envolvessem no processo de aprendizagem, empenhando-se nas atividades propostas e criando situações que fossem motivadoras e desafiadoras, aspeto que facilitava o desenvolvimento de novas competências.

Nesta linha de pensamento, Sanches (2001) defende que “há que pensar bem nas propostas de atividades que vamos propor de modo a suscitar a curiosidade e a adesão daqueles a quem são propostas, tendo em conta a sua pertinência, oportunidade, necessidade e interesse” (p. 77).

Foi um grande desafio e não foi uma tarefa fácil, pois tivemos que definir estratégias, escolher as mais adequadas e seleccionar a melhor forma de implementá-las, criando novas situações de aprendizagem para captar atenção da turma e motivar cada aluno.

De acordo com Sprinthall e Sprinthall, (1993) “o conteúdo é importante, mas devemos ainda assim acentuar a importância do modo como as mensagens são transmitidas” (p. 306).

Durante a intervenção, procurámos fazer com que os alunos construíssem os seus conhecimentos, uma vez que, mesmo nos momentos em que erravam, tentámos sempre que fossem eles a corrigir os seus próprios erros. Habitualmente o que pensamos de imediato é emendar o aluno, corrigindo-o, mas muitos autores defendem que isto prejudica a sua confiança. Devemos ser mediadores e ajudar o aluno na aquisição e desenvolvimento das suas aprendizagens, estimulando o aluno para que fale e oiça.

Consideramos que a sala de aula se tornou num ambiente facilitador e estimulante, onde o diálogo em grupo esteve sempre presente e onde o aluno naturalmente demonstrou as suas aprendizagens, de acordo com o seu ritmo de aprendizagem.

Outro aspeto que queremos salientar foi a interação entre os alunos, pois eles ajudavam-se, confrontavam ideias e opiniões, esclareciam as dúvidas que iam surgindo e assim auxiliava a construção das aprendizagens. Estes tiveram oportunidade de pensar, de ler, de refletir e, consequentemente, construir conhecimentos e aprendizagens.

De forma natural, eles tiveram oportunidade de identificar, perceber, alterar o que lhes foi pedido. É importante que o aluno descubra a funcionalidade da linguagem e da escrita e, posteriormente, vá construindo para poder aprender pois, este não aprende só através dos conhecimentos que lhe são transmitidos.

Na nossa perspetiva, os objetivos delineados foram atingidos com sucesso pela maioria dos alunos. O facto deste jogo ter uma vertente muito lúdica, cativou os alunos, levando-os a participar de uma forma mais ativa, pois ao rodar a seta estavam sempre ansiosamente à espera de ver onde esta ia parar, demonstrando interesse no desenrolar da atividade.

A construção deste material foi pensada de forma cuidadosa, de modo a proporcionar aprendizagens significativas. Foram criadas condições para que cada aluno tivesse oportunidade de vivenciar regras, transformar e aprender de acordo com suas necessidades e interesses, desenvolvendo o seu raciocínio e a sua linguagem.

O jogo pedagógico é um excelente recurso que o professor pode utilizar no processo de ensino e aprendizagem, pois este contribui para enriquecer o desenvolvimento intelectual e social do aluno. Por esta razão, estes têm de ser feitos com qualidade, devem ser resistentes, apelativos, dinâmicos, criativos, desafiadores para suscitar o interesse dos alunos.

Ao seleccionar este jogo para desenvolver com a turma, sempre foi nosso intuito, desde o início, construir algo motivador e aliciante, de modo a promover aprendizagens significativas e penso que conseguimos construir um jogo com estas características. Outro aspeto que achamos pertinente referir foi o facto de termos reaproveitando diversos materiais para construir este jogo, nomeadamente o papelão, as tampas de garrafas, entre outros pois, sem muitos gastos e sem estar a desperdiçar materiais, conseguimos criar recursos criativos, dinâmicos e resistentes, devido à sua consistência.

Durante a explicação do jogo e da sua constituição, dissemos aos alunos que o mesmo tinha sido construído reutilizando materiais e explicámos que nos dias de hoje é muito importante reciclar. Enquanto professores é muito importante falarmos com os nossos alunos sobre a questão ambiental. A escola, enquanto entidade formadora, deve abordar a questão ambiental através do desenvolvimento de atividades que procurem a reflexão e, principalmente, a responsabilidade e a mudança de atitudes nos alunos para que eles respeitem o meio ambiente. Consideramos que é nosso dever formar pessoas com bons hábitos e comportamentos, atuando no sentido de preservar o mundo em que vivemos.

Este jogo mostrou-se adequado para abordar o conteúdo gramatical e, para além disto, os alunos desenvolveram atitudes de interajuda pois, foi possível criar situações em que estes tivessem oportunidade de trabalhar em grupo. O bom humor e o divertimento estiveram sempre presentes e os obstáculos que surgiram durante a sua realização foram ultrapassados com dedicação.

Segundo Baptista (2005) “não basta planificar com rigor, preparar antecipadamente cada lição ou saber escolher o material didáctico adequado, é necessário ser capaz de ir ao encontro da pessoa, de cada aluno” (p. 108) e foi isto que tentámos fazer ao longo desta intervenção.

Em suma, através da realização deste jogo, foi possível verificar que “por intermédio dos jogos, as crianças exercitam os sentidos, a memória, a linguagem e o pensamento” (Lop e Muriscot, 2004, p. 69), pois esta atividade levou os alunos a discutir e a descobrir.

Esta atividade proporcionou aos alunos experiências enriquecedoras através do contato com diferentes materiais, foram momentos de aprendizagem, mas também divertidos e alegres. Foi possível constatar que, um simples recurso, construindo com material reciclado, contribui em muito para o processo ensino aprendizagem. Hoje em dia, deparamo-nos com escolas com muita falta de materiais e recursos. Caberá a todos nós arranjarmos estratégias para que nada falte no processo ensino aprendizagem. A criação destes recursos é uma prova disto, pois podemos utilizar vários materiais para criá-los, porque devemos ter em conta que “os jogos educativos podem e devem ser um auxiliar precioso dos educadores, professores e animadores para desenvolver competências, integrando-os desta forma no processo educativo” (Lamas, 2007, p. 11).

Segundo Lima (2001) “todos os conteúdos podem ser ensinados através de brincadeiras e jogos, em atividades predominantemente lúdicas” (p. 33). Neste sentido, através deste jogo, os alunos aprenderam brincando. Segundo o mesmo autor “a criança aprende melhor brincando, e todos os conteúdos podem ser ensinados através de brincadeiras e jogos, em atividades predominantemente lúdicas” (2001, p. 33). Para além de aprofundar os conteúdos através da brincadeira “nos jogos, a criança aprende a cooperar, não de maneira forçada ou superficial, mas de forma profunda, pois a cooperação entre os membros de uma mesma equipa é questão de sobrevivência, uma vez que é necessário para vencer” (Dohme, 2007, p. 28).

Assim sendo, o jogo assume um duplo papel, onde se incluem as aprendizagens e o desenvolvimento de competências cooperativas, pois “a jogar um jogo com regras, tem-se a percepção de que essas crianças se sentem motivadas e que parecem ter prazer no esforço intelectual que lhes é pedido (...) o professor deve ter em conta a importância de definição de conteúdos e de habilidades presentes e o planeamento da sua acção com o objectivo de o jogo não se tornar mero lazer” (Ribeiro *et al.*, 2009, p. 23).

Em conclusão, foi muito importante a utilização deste jogo no ensino do Português, pois este recurso revelou-se um instrumento eficaz na construção de conhecimentos e consolidação

dos mesmos. Além disso, é importante realçar que a sua utilização é enriquecedora e significativa e produz bons resultados no processo de ensino e aprendizagem.

Como futuros professores devemos criar condições para que isto aconteça, pois segundo Wassermann (1994) “os professores que criam, nos seus programas para as crianças oportunidades consistentes para que o aspecto lúdico seja contemplado, contribuem decisivamente para o saudável desenvolvimento social, cognitivo e psicológico das crianças” (p. 32).

Depois de analisadas as situações educativas, no próximo capítulo iremos debruçar-nos sobre a temática deste relatório de estágio.

Neste sentido, iremos mencionar alguns aspetos que consideramos relevantes para o estudo desta temática, designadamente a importância do brincar e do jogo no processo de ensino e aprendizagem, os seus contributos, entre muitos outros aspetos.

Capítulo II

A Atividade Lúdica na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

- 2.1. Brincando e aprendendo: A importância do brincar
- 2.2. Um olhar sobre o lúdico na infância
- 2.3. O papel do jogo no processo de ensino-aprendizagem
- 2.4. A utilização do jogo: contributos e vantagens
- 2.5. Os jogos explorados no nosso estágio

Depois de termos enquadrado teoricamente os fundamentos diretamente relacionados com as nossas experiências de estágio, quer no Pré-escolar, quer no 1.º Ciclo do Ensino Básico, é chegada a altura de nos debruçarmos também acerca do lúdico, tema que funcionará como elemento integrador do nosso relatório.

Neste capítulo iremos refletir sobre a importância do brincar nos primeiros anos de vida das crianças e, de seguida, sobre a importância da atividade lúdica, no âmbito das nossas práticas pedagógicas diárias.

De seguida, teremos oportunidade de apresentar algumas opiniões sobre o papel do jogo no processo de ensino/aprendizagem, bem como acerca das vantagens e desvantagens da sua utilização na prática pedagógica.

Para finalizar este capítulo, será realizada uma breve apresentação de alguns jogos desenvolvidos no âmbito do estágio no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

2.1. Brincando e aprendendo: a importância do brincar

Nos primeiros anos da vida, o brincar é fundamental e um dos aspetos mais marcantes na infância de cada criança. Ao pensar na nossa infância relembramos os bons momentos passados no quintal dos nossos avós, as brincadeiras que inventávamos e como estes momentos foram importantes para o nosso crescimento.

Na opinião de Dallabona e Mendes (2004) “a infância é a idade das brincadeiras. Acreditamos que por meio delas a criança satisfaz, em grande parte, seus interesses, necessidades e desejos particulares, sendo um meio privilegiado de inserção na realidade, pois expressa a maneira como a criança reflete, ordena, desorganiza, destrói e reconstrói o mundo” (107).

Nesta linha de pensamento, também Moyles (2002) lembra que “o brincar é sem dúvida um meio pelo qual os seres humanos e os animais exploram uma variedade de experiências em diferentes situações, para diversos propósitos” (p. 11). A mesma autora menciona que o brincar proporciona alegria e divertimento.

De facto, o brincar é vital para o desenvolvimento da criança pois, através da brincadeira, estamos a proporcionar situações de aprendizagem naturais e que conduzem a um forte interesse por parte da criança em aprender. Assim, de forma interessante e prazerosa, a

criança constrói conhecimentos e garantimos também uma motivação intrínseca necessária para uma boa aprendizagem.

De acordo com Marquez (2011), “a brincadeira aparece como forma positiva de educar as crianças, por meio da utilização de objetos, do imaginário e do corpo, introduzindo os pequenos no mundo adulto através de suas imagens e representações” (pp. 4-5).

As brincadeiras fascina de tal modo as crianças que será importante o educador/professor não quebrar repentinamente com este tipo de atividades na sua sala, pois a criança sente uma grande necessidade de brincar e quando chega à escola verifica-se esta necessidade nas inúmeras brincadeiras que reinventa.

Marquez (2011, p. 9) citando Wajskop (1997) entende que a brincadeira “é um facto social, espaço privilegiado de interação infantil e de constituição do sujeito-criança como sujeito humano, produto e produtor de história e cultura. (...) Trata-se de uma atividade social, humana, que supõe contextos sociais e culturais, a partir dos quais a criança recria a realidade através da utilização de sistemas simbólicos próprios. (...) É uma atividade específica da infância” (p. 28).

Nesta ordem de ideias, podemos afirmar que o ato de brincar é fundamental para o desenvolvimento e inserção do indivíduo pois, como afirma Neto (2009), nos primeiros anos de vida é muito benéfica pois, contribui para o desenvolvimento da criança, nomeadamente: “na estruturação do cérebro e respectivos mecanismos neurais; na evolução da linguagem e literacia; na capacidade de adaptação física e motora; na estruturação cognitiva e resolução de problemas; nos processos de socialização; e, finalmente, na construção da imagem de si próprio, capacidade criativa e controlo emocional” (p. 20).

A este respeito, este autor citando Huizinga (1951) menciona ainda que “o brincar vive-se, experimenta-se e dificilmente se explica” (Neto, 2009, p. 19).

Na verdade, através da brincadeira vivenciamos momentos inesquecíveis, pois a criança tem oportunidade de inventar, de criar situações imaginárias e até mesmo reais.

Condessa (2009) citando Brougère (1998, p. 20) esclarece que o “brincar é uma actividade que deve ser apreendida, pois possibilita realizar aquisições motoras significativas numa ambiência lúdica, expressiva e criativa” (p. 39).

A mesma autora refere ainda que, durante a brincadeira, são privilegiados a criatividade, a expressão e o movimento e, para além disto, “a criança apreende também um conjunto de regras e significações sociais do seu comportamento que lhe permite adaptar-se à sua cultura e iniciar-se numa prática desportiva, cultural e artística” (Condessa, 2009, p. 39).

Neste contexto, Marquez (2011, p. 10) citando as afirmações de Wajskop, conclui que:

Brincar é manipular o sentido das palavras, dos sentimentos e da realidade, tendo consciência de que é uma simulação. Brincar é constituir e constituir-se numa linguagem.

Brincar é, portanto, uma atividade imaginativa e interpretativa. Brincar é experimentar através da repetição e dessa ação imaginativa outras formas de ser e pensar. É também, repetir o já conhecido para compreendê-lo e adaptar-se a ele.

Brincar é uma atividade voluntária e de livre escolha: toda criança que brinca sabe que brinca! Por isso ela decide sobre o que, como, com quem, com o que, quanto tempo e aonde brincar. Pode decidir, também, por não brincar. [...]

Enfim, a brincadeira é uma atividade sociocultural: origina-se nos valores e hábitos de uma sociedade ou grupo social (1996, p. 81-82).

Seguindo esta ordem de ideias, Wassermann (1990) também comenta que “as experiências lúdicas são fundamentais para o desenvolvimento do poder pessoal das crianças” (p. 27), e considera que as crianças aprendem muito quando estão a brincar, pois têm oportunidade de realizar experiências, de explorar, investigar, tomar decisões, produzir, criar, entre outros.

Nesta mesma linha de pensamento, Pedro (2005) refere que “brincar é fundamental, pois permite à criança enfrentar desafios, resolver problemas, aperfeiçoar o pensamento e desenvolver potencialidades” (p. 14). Citando Garvey (1997, p. 7), a mesma autora menciona que “brincar é um comportamento muito habitual em períodos de desenvolvimento do conhecimento de si próprio, do mundo físico e social e dos sistemas de comunicação” (p. 14).

Neste contexto, podemos afirmar que a infância é vista como um período de brincadeira e como refere Chateau (1992), citado por Pedro (2005), é através dela que a criança “explora o mundo e se conhece a si mesma. Longe de ser mero passatempo, é simultaneamente reflexo e estímulo do seu desenvolvimento motor, cognitivo e afectivo, constituindo a base das suas actividades futuras” (p. 14).

Na opinião de Machado (1994, p. 27) “brincar é viver criativamente no mundo. Ter prazer em brincar é ter prazer em viver” (citado por Pedro 2005, p. 15).

Na nossa perspetiva, a brincadeira é fundamental, pois permite com que a criança desenvolva as suas potencialidades. Para além disto, ao brincar os mais pequenos enfrentam desafios, medos e resolvem muitas vezes os seus problemas.

De acordo com os estudos de Negrine (1994), citado por Marquez (2011) “privilegiar a brincadeira como componente curricular significa não apenas oferecer um espaço lúdico e tempo para que as crianças brinquem, mas também adotar uma postura mais científica e reflexiva, para que as intervenções do educador estejam cada vez mais ajustadas às variáveis da brincadeira infantil, favorecendo o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança” (p. 12).

Neste sentido, será importante que o educador/professor proporcione aos seus alunos atividades lúdicas. Estas poderão ser utilizadas pelos docentes durante as suas práticas pedagógicas, com a utilização de materiais e, de jogos que possam, por um lado, facilitar as aprendizagens e, por outro, motivar os alunos.

Garvey (1977), citado por Pessanha (2001), “defende que brincar (...) é agradável, e divertido, é espontâneo e implica um empenhamento activo (...) considera que o jogo pode facilitar e promover aquisições” (p. 35).

Tal como nos lembra Cunha (2009) a brincadeira pressupõe: imaginação; tomada de decisões; um processo de incerteza; regras; tempos, espaços e materiais; prazer; olhar para a vida e tornar-se como você é; e poder – o verdadeiro poder; (pp. 88-89).

Como afirma Condessa (2009) “as brincadeiras das crianças evoluem desde os movimentos mais espontâneos, em que as crianças expressam sensações ou emoções (...); aos movimentos mais organizados, em que as crianças seguem normas e regras, e ainda, aos movimentos codificados, em que seguem modelos” (pp. 44-45).

Em suma, na perspectiva de Duarte (2011, p. 16), mencionando Porto (2008, p. 37) “a criança, quando brinca, entra num mundo de comunicações complexas que vão ser utilizadas no contexto escolar, nas simulações educativas, nos exercícios, etc”. A mesma autora refere ainda que a atividade lúdica “não deve ser desperdiçada e deve ocupar um lugar privilegiado na planificação do educador” (Serrão e Carvalho, 2011, p. 1). Este é um aspeto que teremos oportunidade de explorar um pouco mais adiante.

2.2. Um olhar sobre o lúdico na infância

O lúdico está presente na vida de cada indivíduo e, como refere Dias (2005), “a actividade lúdica é uma actividade própria da criança que é tão antiga quanto a própria infância” (p. 125).

Na opinião de Pessanha (2001), “a actividade lúdica surge como uma manifestação frequente e espontânea no comportamento do ser humano, pensando-se ser uma atitude natural e indispensável ao seu desenvolvimento” (p. 19) e “tem sido considerada como importante no comportamento da criança e que hoje em dia é reconhecida como aspecto fundamental no seu desenvolvimento” (p. 29).

Também Christie e Johnsen (1983, p. 93) citados por Pessanha (2001) consideram a “actividade lúdica tão rica e diversificada”, defendendo por isso que “uma definição única poderia limitá-la” (p. 36). Tal realidade leva-nos a afirmar que é mais fácil identificá-la, do que defini-la.

De acordo com Pessanha (2001) anteriormente esta era vista “como pouco significativa no desenvolvimento da criança”, mas hoje em dia podemos considerar que a atividade lúdica é fundamental e segundo a mesma autora em muitos aspetos, nomeadamente “no domínio cognitivo, social e afectivo do desenvolvimento harmonioso da criança” (p. 36).

Nesta linha de pensamento Vandenberg (1980) e Krasnor e Pepler (1980, citados por Pessanha, 2001, p. 37) reconhecem que a atividade lúdica integra aspetos cognitivos, psicomotores e sociais. Segundo os mesmos autores esta apresenta as seguintes características:

- a) Comportamento de motivação intrínseca, espontâneo e auto-provocado;
- b) Comportamento agradável relacionado com aspectos positivos, manifestando-se em situações com ausência de tensão ou ansiedade;
- c) Comportamento flexível e variável de criança para criança, de situação para situação;
- d) Comportamento não literal, exprimindo alguns elementos de fantasia e imaginação, estabelecendo ligação e relação com o meio ambiente (p. 37).

Esta atividade está muito presente nos primeiros anos de vida de uma criança e, na opinião de Pessanha (2001), “representa uma faceta do comportamento da criança que, contribuindo para o desenvolvimento global e formação da personalidade, favorece a aquisição de autonomia e autoconfiança” (p. 43).

De facto, tal realidade “surge como uma manifestação frequente e espontânea no comportamento infantil, parecendo ser uma atitude natural e indispensável ao seu desenvolvimento” (Pessanha, 2001, p. 51)

Quando se depara com uma atividade lúdica a criança brinca com satisfação, deseja e pratica-a com alegria e sem esforço, porque a brincadeira é algo que lhe dá prazer. A mesma

autora refere que, nas primeiras fases do ensino, o seu papel “deve ser valorizado, podendo coexistir com o prazer de aprender e encarado como sendo capaz de facilitar a aprendizagem e o domínio de competências” (Pessanha, 2001, p. 51).

Interessante será notar-se que, tal como se pode verificar pelas opiniões dos diversos autores, não é uma realidade fácil de definir. Nota-se porém que todos são da mesma opinião de que a sua utilização é muito proveitosa, traz benefícios no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento da criança. A utilização de atividades lúdicas tem muitos benefícios na área do desenvolvimento, como por exemplo ao nível da cognição, da motricidade, da socialização, da integração afetiva, social e cultura, entre outras.

De acordo com Santos (2010) “ao levar o lúdico para as escolas está-se promovendo algo diferenciado que ajuda os alunos a resgatar o prazer, mudar sua visão de escola e dar um novo sentido ao processo de aprendizagem, pois trabalhar com as emoções, além de contribuir na concretização de propostas cognitivas que levam a construir conceitos e dominar habilidades, pode transformar as metodologias do ensino” (p. 12).

Também Christie (1987), citada por Pessanha (2001), adianta que “os programas baseados em actividade lúdica conduzem a metodologias que viabilizam a reformulação, não só de materiais escolares e dos programas, mas também da relação entre o professor e o aluno” (p. 52).

Neste sentido, defendemos com Cró (1998) que o educador, tal como o professor, deverá ser aquele que:

com todo o seu empenho, toda a sua vontade, toda a sua arte e toda a sua competência, trabalha na realização de um projecto educativo com a ajuda daqueles que também estão implicados e aproveita os recursos materiais ou tecnológicos e humanos susceptíveis de tornar o processo pedagógico mais eficaz e optimizador (p. 32).

Outro aspeto marcante é o facto da atividade lúdica “ser uma das poucas actividades que cria situações onde as desvantagens e as desigualdades sociais e culturais se atenuam ou mesmo se dissipam”, constituindo assim, “uma forma de as crianças verem ultrapassadas algumas das suas dificuldades” (Pessanha, 2001, p. 54).

É nosso dever enquanto futuros educadores/professores privilegiar este tipo de atividades, pois estas contribuem para o desenvolvimento e integração da criança. Tal como adianta Pessanha (2001), “está nas mãos de cada um de nós contribuir para que esta situação venha a melhorar no futuro. Dependerá da nossa capacidade de intervir e sonhar” (p. 55).

A este propósito, Ribeiro (1990), reforça ainda que “a arte de ensinar consiste, fundamentalmente, em determinar a relação mais adequada entre modos de acesso à aprendizagem do aluno e formas de intervenção que lhes correspondam, tendo em conta os objectivos e o conteúdo que se pretende ensinar” (p. 86).

Hoje em dia e cada vez mais, o jogo começa a integrar o processo de ensino-aprendizagem. As atividades lúdicas estão presentes na apresentação dos diversos conteúdos e os educadores/professores manifestam interesse por este tipo de atividades, considerando que são ferramentas fundamentais, quer para a formação das crianças, quer como auxiliares nas suas práticas diárias. Neste sentido, o lúdico é utilizado com mais frequência e já não é visto somente como uma atividade divertida, mas também como uma atividade que contribui para o desenvolvimento da criança.

Nesta perspetiva, e socorrendo-nos dos apontamentos de Maciel (2011), podemos considerar que o ato lúdico apresenta duas funções: a função lúdica e a função educativa.

Na opinião desta autora, o ato lúdico apresenta uma função lúdica, pois “possibilita momentos de diversão e prazer” e uma função educativa, porque “possibilita momentos de aprendizagem sobre qualquer área do saber” (p. 51).

Esta mesma autora, citando Kishimoto (2003, p. 19), “considera fundamental o equilíbrio entre a ludicidade e a educação” (p. 51). Por esta razão refere que “o professor deve ter especial atenção à prática educativa associada à ludicidade” e considera que “certos jogos perdem rápido a sua dimensão lúdica quando empregados inadequadamente” (p. 51).

Neste sentido, caberá ao educador/professor orientar todo o processo educativo, seleccionando materiais, estratégias e atividades mais adequadas, indo sempre ao encontro das necessidades dos seus alunos e tendo sempre em conta os objetivos definidos, ou seja, nunca perdendo de vista a sua finalidade pedagógica.

Na opinião de Leal, citando Santana (2008), “nas atividades lúdicas, as condições de seriedade, compromisso e responsabilidade não são perdidas, ao contrário, são sentidas, valorizadas e, por consequência, ativam o pensamento e a memória, além de gerarem oportunidades de expansão das emoções, das sensações de prazer e da criatividade” (in Condessa, 2009, pp. 115-116).

Nesta ordem de ideias, Maciel (2011), citando Campagne (1989), adianta que existem “alguns critérios para que os professores possam adoptar o lúdico nas suas práticas, não descurando a essência que o jogo evidencia” (p. 52).

Procurámos sintetizar os critérios definidos por este autor, neste particular, no quadro que se segue (ver quadro n.º 6).

Quadro n.º 6 – Critérios para adoção do lúdico na prática pedagógica

| Critérios | Descrição |
|------------------------------|---|
| Valor experimental | Possibilita à criança a explorar e manipular |
| Valor de estruturação | Possibilita a construção de personalidade da criança e dos seus valores morais |
| Valor de relação | Possibilita estabelecer relações sociais (pares e adultos) e contactar com diferentes materiais |
| Valor lúdico | Possibilita à criança sentir prazer pela qualidade da atividade que realiza |

Nas palavras de Maciel (2011), citando Kraemer (2007, p. 12), “as actividades lúdicas educativas encantam as crianças e os adolescentes, assim como é reconhecida sua importância no processo de alfabetização” (p. 56).

Na realidade, este tipo de atividades tem um papel extremamente importante, criando momentos agradáveis e prazerosos, pois tal como também defende Sousa (2003), o lúdico é uma “ferramenta educacional” e é também “o mais forte meio de processar educação” (p. 143).

Também Teves (2013), baseando-se em Henriques (2001, p. 14), defende que a “actividade lúdica é o melhor suporte para a aprendizagem e para o desenvolvimento em geral, tanto afetivo quanto social” (p. 77), pois através da brincadeira a criança tem oportunidade de expressar-se e de comunicar.

Parafraseando Maciel (2011), consideramos que a utilização do lúdico durante o processo de ensino-aprendizagem contribui para que as aulas sejam mais dinâmicas, os alunos se envolvam e participem mais ativamente em todo o processo de ensino e aprendizagem.

Nesta linha de pensamento, Marques (2011), citando Konder (2006), menciona que “o lúdico tem potencialidade para despertar o interesse do aluno, fazendo com que este sinta satisfação em aprender. Esta maior motivação e predisposição promove o desenvolvimento de competências, podendo contribuir para a melhoria do desempenho” (pp. 2-3).

Partilhando da mesma opinião, Oliveira (2013) refere que “o educador/professor, ao pensar em estratégias viradas para o lúdico, está a contribuir para que a criança se sinta motivada fazendo com que esta sinta prazer em aprender. Para além disso, as atividades

lúdicas assumem-se como um meio privilegiado para que as crianças pensem, criem, simbolizem e, acima de tudo, aprendam” (p. 1).

Nesta ordem de ideias, Marques (2011), adianta-nos que a ludicidade “é portadora de um interesse intrínseco, canalizando as energias no sentido de um esforço total para consecução de seu objetivo” (p. 14).

Assim sendo, o lúdico é um recurso que contribui para uma aprendizagem espontânea, estimulando a criatividade, promovendo a socialização e contribuindo para aprendizagens mais significativas. O lúdico está presente nas mais variadas atividades, desde o jogar ao brincar, e contribui para o desenvolvimento da criança.

Citando Santos (2010, p. 14), Oliveira (2013) refere que não é justo que, ao crescerem, os alunos fiquem distanciados das atividades lúdicas, permanecendo como ouvintes nas aulas, desempenhando o papel de espectador passivo, recebendo informações. O modelo tradicional precisa ceder espaço para alternativas metodológicas que desenvolvam as aptidões necessárias para o crescimento harmônico do aluno. A evolução das ideias precisa alcançar as práticas escolares (p. 14).

Na utilização das atividades lúdicas, estamos ensinando conteúdos e também estamos a contribuir para o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral (Santos, 2010, p. 22, citado por Oliveira, 2013, p. 47).

A mesma autora, citando Santos (2010, p. 12), refere que ao levar o lúdico para as escolas está-se promovendo algo diferenciado que ajuda os alunos a resgatar o prazer, mudar sua visão de escola e dar um novo sentido ao processo de aprendizagem, pois trabalhar com as emoções, além de contribuir na concretização de propostas cognitivas que levam a construir conceitos e dominar habilidades, pode transformar as metodologias do ensino (p. 47).

Caberá então ao educador/professor proporcionar às suas crianças atividades diversificadas e que contribuam para o seu desenvolvimento pois, para além da função de ensinar, deverá guiar os seus alunos para que estes possam atingir as metas definidas. É importante não esquecer, igualmente, que o lúdico é muitíssimo educativo e que, ao falar desta realidade, não estamos a mencionar apenas os jogos, pois existem outras atividades, como por exemplo canções, dramatizações, histórias, entre outras, que também poderão ser utilizadas.

Cristina Silva (2013) baseando-se em Teixeira (1995) menciona que existem algumas razões para que os professores possam utilizar as atividades lúdicas no processo de ensino-aprendizagem, a saber:

- a) As atividades lúdicas são um impulso natural da criança, satisfazendo uma necessidade interior, uma vez que o ser humano apresenta uma tendência lúdica;
- b) O lúdico é caracterizado por dois aspetos: o prazer e o esforço espontâneo. Existe um envolvimento emocional que o torna numa atividade com forte aspeto motivacional. O lúdico demonstra um interesse intrínseco, que canaliza as energias no sentido de um esforço total para conseguir o seu objetivo;
- c) As atividades lúdicas mobilizam os esquemas mentais, ativando as funções psiconeurológicas e as operações mentais, estimulando o pensamento;
- d) O lúdico integra as várias dimensões da personalidade (afetiva, motora e cognitiva) (p. 23).

Nesta ordem de ideias, Sousa (2003) refere que

para além de factores afectivo-emocionais (prazer, satisfação, realização, afirmação, etc.), de factores ético-morais (valores como esforço, coragem, perseverança, dedicação, camaradagem, cooperação, espírito de sacrifício, etc.) e de factores compensatórios, a actividade lúdica abrange tantos outros, num leque de possibilidades, que podemos considerá-la como capaz de abranger todos os aspectos da personalidade humana (biológicos, afectivos, cognitivos, sociais e motores) (Groos, 1899; Lange, 1901; Buytendijk, 1934; Chateau, 1961; Piaget, 1964). (p. 152).

Hoje em dia verificamos que há uma necessidade de criar ambientes propícios para a aprendizagem, pois muitas vezes verificamos uma falta de motivação e interesse por parte dos nossos alunos. É importante criar um ambiente onde a criança sinta vontade de aprender e aprenda com alegria e motivação.

Nesta perspectiva, Dallabona e Mendes (2004), citando Sneyders (1996), referem que “educar é ir em direção à alegria”. Os mesmos autores mencionam ainda que “as técnicas lúdicas fazem com que a criança aprenda com prazer, alegria e entretenimento, sendo relevante ressaltar que a educação lúdica está distante da concepção ingênua de passatempo, brincadeira vulgar, diversão superficial” (p. 107).

Em jeito de síntese, defendemos com Almeida (1995) que “a educação lúdica é uma ação inerente na criança e aparece sempre como uma forma transacional em direção a algum

conhecimento, que se redefine na elaboração constante do pensamento individual em permutações constantes com o pensamento coletivo” (p. 11, citado por Dallabona e Mendes, 2004, p. 107).

2.3. O papel do jogo no processo de ensino-aprendizagem

Nos dias de hoje a criação de ambientes propícios à aprendizagem é fundamental pois, é notória a falta de motivação e de interesse, tal como o muito insucesso escolar, por parte dos nossos alunos.

Neste sentido, a utilização didática de brincadeiras e jogos tem sido considerada primordial e um importante meio de aprendizagem, tal como um excelente recurso pedagógico, pois todos os conteúdos podem ser ensinados utilizando os mais variados recursos lúdicos.

Na realidade, o conceito de lúdico está muito relacionado com o de jogo e muitos autores defendem a sua utilização. Os jogos são, de facto, instrumentos eficazes e fundamentais, pois eles não só nos divertem, como também facilitam a aprendizagem e, para muitos autores, aumentam a capacidade de retermos o que foi ensinado.

Na perspetiva de Rino (2004) “o jogo é uma actividade tão antiga como o homem. Ele está ligado ao impulso lúdico do homem, traço de personalidade que persiste desde a infância até à idade adulta. Como traço da personalidade ele encontra a sua fundamentação em características biológicas, culturais e sociais do ser humano” (p. 9).

O mesmo autor acrescenta ainda que a “aprendizagem através do jogo pode ser feita em meio escolar ou extra-escolar, pois as regras e as interações que se pretendem desenvolver deverão contribuir para a construção de um cidadão responsável e autónomo, para o qual a escola é apenas um dos contributos” (Rino, 2004, p. 21).

A este propósito, Sousa (2003) esclarece que “o jogo proporciona, de facto, grande prazer e satisfação à criança e são exactamente esta satisfação e prazer que a gratificam e estimulam de tal modo que quanto mais joga, mais se entrega e envolve na vivência lúdica” (p. 152), pois a “a criança é um ser que joga. Para ela, o jogo não é um simples divertimento mas sim toda a razão de viver, a ele se dedicando inteiramente. Pelo jogo ela conquista a sua autonomia e forma o seu carácter, não aprendendo perante coisas concretas e difíceis de manejar, mas perante substitutos do real, que imagina” (Sousa, 2003, p. 165).

Nesta ordem de ideias, Cunha (2012), citando Lopes (2000, p. 35), aponta que quando se usa o jogo como prática pedagógica, ele se torna um elemento enriquecedor para promover a aprendizagem e contribuir com o desenvolvimento de muitas habilidades. Servindo-se das atividades lúdicas é possível promover o desenvolvimento social, emocional e cognitivo e também trabalhar as habilidades do pensamento, da criatividade, da imaginação, da interpretação, da intenção, da motivação interna e da socialização. O lúdico é um indicador de competências, é uma atividade rica e que trará contribuições significativas para o alto conhecimento, e para enfrentar desafios, ter interação com o outro, organizar suas relações sociais e emocionais, construindo, aos poucos sua personalidade e favorecendo uma melhor adaptação social no futuro (p. 60).

Esta mesma autora, citando Lopes (2000, p. 41), acrescenta ainda que “através da confecção de jogos, a criança poderá ter suas experiências: errar, acertar, construir, criar, copiar, desenvolver planos, e isto aumentará a sua auto-estima, revelando que é capaz, que pode usar o ponto, mas também que pode fazer muitas coisas para si própria” (p. 62).

Neste contexto, podemos afirmar que, através do jogo, as crianças podem aprender muito, e que este está presente em todas as culturas humanas. Ao longo das nossas observações e práticas pudemos constatar que a sua utilização é reprimida, porque os educadores/professores acham que o mais importante é aprender e não concordam que a utilização de jogos, na prática diária, é benéfica para a aprendizagem.

Segundo Sousa (2003), “o jogo constitui para a criança uma actividade séria, que possui regras severas e que comporta grandes sacrifícios e canseiras” (p. 165) e através do mesmo “a criança engrandece-se, realiza-se, satisfaz-se, cria novas potencialidades e desenvolve a sua personalidade” (p. 167).

Assim, a utilização do jogo na prática pedagógica proporciona à criança momentos de grande satisfação, pois esta aprende de forma diferente, com mais alegria e descontração. Sendo o brincar uma atividade tão presente na vida da criança, o prazer, a brincadeira aliada à aprendizagem torna o processo de ensino-aprendizagem mais prazeroso e o aluno fica mais motivado.

A este respeito, Huizinga (1990) menciona que “o jogo é uma atividade de ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, seguindo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si

mesmo, acompanhado de um sentido de tensão, de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana” (citado por Dallabona e Mendes, 2004, p. 108).

Na realidade, o jogo é um ótimo recurso e talvez um dos “meios mais eficazes de educar a criança, como refere” (M. Debesse, 1972, citado por Sousa, 2003, p. 168).

Segundo Sousa (2003), “o jogo proporciona, de facto, grande prazer e satisfação à criança e são exactamente esta satisfação e prazer que a gratificam e estimulam de tal modo que quanto mais joga, mais se entrega e envolve na vivência lúdica” (p. 152).

Como sabemos, são inúmeros os benefícios do jogo na prática educativa e no dia a dia da criança. Nesta linha de pensamento, Rino (2004) adianta que “no jogo as crianças aprendem quem são, quais os papéis dos que os cercam e familiarizam-se com a cultura e costumes a sociedade”. O mesmo autor acrescenta ainda que “elas começam a raciocionar, a desenvolver o pensamento lógico, a expandir seus vocabulários e a descobrir relações matemáticas e factos científicos” (Clermont, 1978, p. 77, citado por Rino, 2004, p. 23).

Segundo Dias (2005) “o jogo é importante para a saúde física, mental, social emocional. É por meio do jogo que o Ser se exprime mais genuinamente e exerce as suas relações com o mundo, com as pessoas e com os objectos. É espaço de prazer, de liberdade, de criação, de descoberta e de invenção” (p. 121).

De facto, a utilização de ferramentas que auxiliam o processo de ensino-aprendizagem, como por exemplo os recursos pedagógicos e os jogos didáticos, podem favorecer a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências.

Como afirma Castro (2009) “o jogar ou o brincar fazem parte integrante da construção da nossa personalidade. Com ele aprendemos a disciplina, a coragem, a destreza, o oportunismo, o medo, a malícia, o divertimento, a justiça, o que é e quem é o outro” (p. 100).

Pereira, Palma e Nídio (2009), afirmam que ao jogar as crianças “apreendem o mundo, experimentam diferentes habilidades motoras, cognitivas e sociais, reproduzem e recriam situações do quotidiano, desenvolvem a cooperação, aprendem a lidar com situações de conflitos” (p. 109).

A este propósito, Costa (2007) defende que “todas as crianças jogam e gostam de jogar, uma vez que o jogo lhes proporciona uma enorme alegria. Citando Liublinskaia (1973, p. 25) acrescenta que “utilizando o jogo, o educador integra a criança na colectividade, amplia e precisa os seus conhecimentos e forma as mais valiosas qualidades morais e volitivas do sujeito que cresce” (p. 6).

O mesmo autor adianta ainda que “ao utilizar o jogo, o educador/professor cria ambientes gratificantes e atraentes, evita situações passivas e leva a criança a divertir-se, a realizar-se e a organizar o seu próprio pensamento. Isto é, o jogo faz com que a criança se oriente e atinja um desenvolvimento integral” (p. 6).

Neste sentido, também Nogueira (2013, p. 2), citando Rino (2004), esclarece que algumas características do jogo evidenciam as suas qualidades educativas e potenciam a sua utilização num processo de aprendizagem, aqui entendida num sentido lato, extravasando o meio local e as estratégias pedagógicas. A existência de regras e de interacção apresentam a possibilidade de recriar no jogo capacidades cognitivas e sociais que se pretende que sejam adquiridas por uma criança em determinado contexto (p. 21).

Nesta ordem de ideias, Costa (2011), citando Tezani (2004), argumenta que “o jogo é essencial como recurso pedagógico, pois no brincar a criança articula teoria e prática, formula hipóteses e experiências, tornando a aprendizagem atractiva e interessante. Deste modo, a construção de um espaço de jogo, de interacção e de criatividade proporcionaria o aprender com sentido e significado, no qual o gostar e querer estariam presentes” (p. 16).

Neste sentido, também Araújo e Silva (2010, pp.154-155) referem que “é através do jogo que a criança se “auto-afirma” (Caillois, 1990, p. 15), aprende a conhecer a realidade do quotidiano, sente até onde podem ir as suas capacidades e, nesse sentido, percebe as suas fragilidades, aprende a superar-se, a ganhar e a perder, a não ver na derrota nenhuma fatalidade, antes aceitando-a serenamente. Tal opinião é corroborada por Olivier (1976), que argumenta que “o jogo permite-lhe descobrir o mundo, integrar-se na comunidade, efectuar as suas próprias experiências” (p. 24).

Em jeito de síntese, para Storms (1996), jogar “é sair da rotina, é reagir a uma determinada situação, nela se empenhando totalmente, é também, ao mesmo tempo, pensar, sentir e agir” (pp. 15-16).

Segundo este autor, os jogos “possuem o poder de fascinar as pessoas e, como tal, de as incitar a agir até as absorver completamente” (p. 16). O mesmo autor menciona que o jogo “torna-se uma verdadeira paixão”, motiva e fascina a criança.

Em conclusão, e na perspetiva de Brandes e Phillips (1977) os jogos proporcionam:

- a) flexibilidade de abordagem, de programação, de objectivos;
- b) os jogos podem ser praticados de uma maneira construtivista;
- c) os jogos podem resolver problemas;

- d) os jogos podem ajudar a remover as barreiras artificiais entre os indivíduos;
- e) os jogos criam interesse;
- f) promovem uma comunicação efectiva;
- g) promovem prazer (pp. 8-9).

Estas e outras questões serão exploradas, com um pouco mais de detalhe, na secção seguinte do nosso trabalho.

2.4. A utilização do jogo: contributos e vantagens

Na sala de aula o jogo é visto como uma experiência de aprendizagem muito significativa, pois proporciona momentos desafiantes e interessantes. Um momento de jogo é, sem dúvida, lembrado pelo aluno com mais facilidade, pelo que será importante que o docente encontre formas de apresentar os conteúdos de forma a estimular os seus alunos.

Cruz (2012), citando Valentim (2002), refere que o “jogo ganha um espaço como ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que propõe estímulo ao interesse do aluno. O jogo ajuda-o a construir novas descobertas, desenvolve e enriquece a sua personalidade, e simboliza um instrumento pedagógico” e o jogo “é para uma criança uma necessidade” (p. 18).

Neste contexto, consideramos que o jogo é uma boa estratégia e que deve ser implementado nas salas de aula, pois fomenta a aprendizagem, a descoberta, o interesse, a motivação, a autonomia e a compreensão. É, sem dúvida, um recurso pedagógico fundamental, mas que deve ter sempre em conta os objetivos que se pretendem alcançar.

Para além de promover a aprendizagem e apreensão dos conteúdos, os jogos têm outros benefícios. Na perspetiva de Rizzo (1999), “o jogo é que desenvolve a atenção, a disciplina, o autocontrole, o respeito pelas regras e habilidades preceptivas e motoras no que diz respeito a cada tipo de jogo oferecido (citado por Cruz, 2012, p. 20).

Grando (2001, pp. 31-32) adianta-nos várias vantagens e desvantagens da utilização do jogo. Expomos, já de seguida, aquelas que, na nossa opinião, nos parecem ser as mais pertinentes.

Quanto às **vantagens** da utilização do jogo realçamos:

- a) (re)significação de conceitos já aprendidos de uma forma motivadora para o aluno;
- b) introdução e desenvolvimento de conceitos de difícil compreensão;

- c) desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas (desafio dos jogos);
- d) aprender a tomar decisões e saber avaliá-las;
- e) significação para conceitos aparentemente incompreensíveis;
- f) propicia o relacionamento das diferentes disciplinas (interdisciplinaridade);
- g) o jogo requer a participação activa do aluno na construção do seu próprio conhecimento;
- h) o jogo favorece a integração social entre os alunos e a consciencialização do trabalho em grupo;
- i) a utilização dos jogos é um factor de interesse para os alunos;
- j) dentro de outras coisas, o jogo favorece o desenvolvimento da criatividade, do senso crítico, da participação, da competição “sadia”, da observação, das várias formas de uso da linguagem e do resgate do prazer em aprender;
- k) as actividades com jogos podem ser utilizadas para desenvolver habilidades de que os alunos necessitam. É útil no trabalho com alunos de diferentes níveis;
- l) as actividades com jogos permitem ao professor identificar e diagnosticar algumas dificuldades dos alunos (Cruz, 2012, pp. 21-22).

Quanto às **desvantagens** da utilização do jogo realçamos:

- a) quando os jogos são mal utilizados, existe o perigo de dar ao jogo um carácter puramente aleatório, tornando-se um “apêndice” em sala de aula. Os alunos jogam e se sentem motivados apenas pelo jogo, sem saber porque jogam;
- b) o tempo gasto com as actividades de jogo na sala de aula é maior e, se o professor não estiver preparado, pode existir um sacrifício de outros conteúdos pela falta de tempo;
- c) as falsas concepções de que se devem ensinar todos os conceitos através do jogo. Então as aulas, em geral, transformam-se em verdadeiros casinos, também sem sentido algum para o aluno;
- d) a perda da “ludicidade” do jogo pela interferência constante do professor, destruindo a essência do jogo;
- e) a coerção do professor, exigindo que o aluno jogue, mesmo que ele não queira, destruindo a voluntariedade pertencente à natureza do jogo;

- f) a dificuldade de acesso e disponibilidade de material sobre o uso de jogos no ensino, que possam vir a subsidiar o trabalho docente (Grando, 2000, p. 35, citado por Cruz, 2012, pp. 21-22).

Nesta perspetiva, será fundamental que o educador/professor tenha em conta as vantagens e as desvantagens enunciadas anteriormente, principalmente quando está a planificar as suas aulas, bem como, durante a implementação do próprio jogo.

Como refere Pessanha (2001) “será dever do educador encarar as suas opções pedagógicas numa atitude aberta e flexível, tentando conciliar o processo educativo com as dinâmicas sociais e históricas da sociedade em que se insere” (p. 97). Daí ser importante o professor evoluir nas suas investigações e progredir nas mesmas.

Caberá ao educador/professor fomentar situações lúdicas, criando espaços onde a criança possa manipular, descobrir e brincar, e que possam contribuir para a sua aprendizagem.

Esta foi a perspetiva que esteve na base da nossa exploração de alguns jogos, aquando da realização do nosso estágio, de que daremos conta, já a seguir, na última parte deste capítulo.

2.5. Os jogos explorados no nosso estágio

Nesta parte do nosso trabalho mencionaremos alguns dos jogos que pusemos em prática ao longo da nossa prática pedagógica. Paralelamente, procuraremos definir o tipo de jogo e referir a sua importância.

Segundo Morris (s/d) “brincar é o elemento principal da vida da criança” (p. 92), e cabe a cada um de nós não desprezar este recurso tão importante. Por esta razão, durante o nosso estágio privilegiámos vários tipos de jogos, que procurámos agrupar no esquema que se segue (ver figura 1).

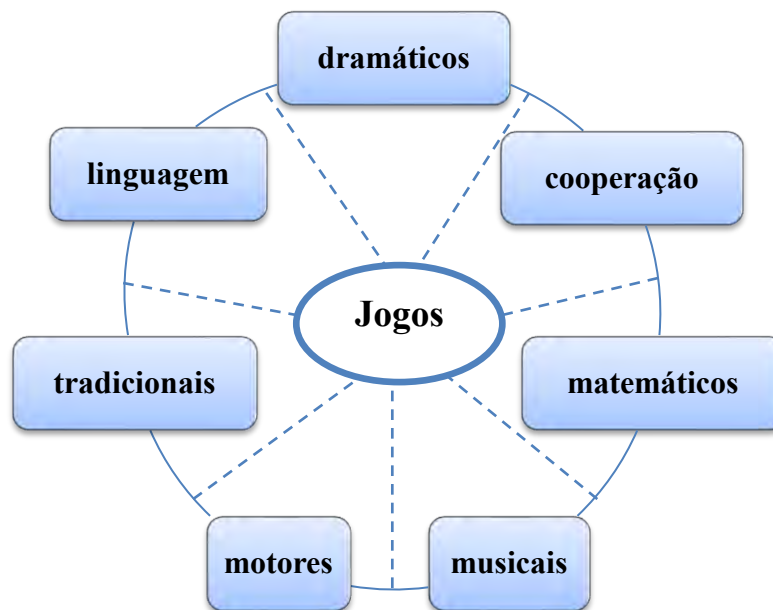


Figura 1 – Tipos de jogos

2.5.1. Os jogos tradicionais

Os jogos tradicionais foram transmitidos de geração em geração e, hoje em dia, é importante que a transmissão continue, que as crianças tenham conhecimento dos jogos praticados no tempo dos seus pais e avós, pois estes fazem parte do nosso património cultural e é importante valorizar e conhecer tal património.

Para Kishimoto (1993) “os jogos tradicionais, enquanto manifestação espontânea da cultura popular, têm a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver formas de convivência social” (p. 15).

Nesta linha de ideias, na opinião de Condessa *et al.* (2009) “é um desafio para os profissionais da Educação redescobrirem as enormes potencialidades pedagógicas do nosso património cultural e encontrarem, nos jogos tradicionais, rodas cantadas e lengalengas, um novo sentido. Este sentido refere-se à capacidade de mobilizar competências e potenciar inúmeras e significativas aprendizagens no domínio das expressões artísticas” (p. 283).

É importante valorizar e mobilizar esforços para preservar essa herança cultural, pois a prática destes jogos enriquece a nossa história e não os podemos deixar ficar esquecidos no tempo, até porque, como referem Pereira, Palma & Nídio (2009), “a introdução dos

brinquedos tradicionais na escola é uma forma de partilhar o património cultural de cada região” (p. 113).

Segundo Amado (2007) os jogos e brinquedos tradicionais constituem “um recurso educativo fundamental para a transmissão de valores, de práticas culturais e de atitudes intelectuais face ao mundo, adequadas ao espírito da criança e sólido ponto de partida para ulteriores desenvolvimentos” (p. 21).

Neste sentido, e tal como aconselham Condessa e Fialho (2010) devemos (re)pensar e (re)colocar “tal legado no cenário lúdico actual e possibilitar aos mais jovens a vivência destas actividades que animaram a vida de gerações e gerações” (p. 13).

Em suma, cabe a cada um de nós defender e preservar a prática destes jogos, defendendo as tradições da nossa região, pois como refere Condessa (2009) “além de proporcionar a preservação da cultura de uma região, acaba por favorecer a socialização, e, ainda, potenciar muitas das suas possibilidades de aprendizagem” (p. 288).

Este foi o pressuposto que esteve na base da exploração de alguns jogos tradicionais que levámos a cabo no nosso estágio do Pré-Escolar, que ilustramos na figura seguinte (ver figura 2).



Figura 2 – Jogos tradicionais realizados no estágio do Pré-Escolar

Estes jogos foram implementados na aula de Educação Físico-motora. Decidimos abordar os jogos tradicionais, uma vez que, uma das temáticas desta nossa segunda intervenção foi a família e, neste sentido, optámos por ensinar às crianças alguns dos jogos praticados pelos pais na sua infância.

O recurso a este tipo de jogos permitiu que cada criança adquirisse conhecimentos sobre o passado dos seus pais e avós.

Primeiramente, foi realizado um aquecimento, depois uma gincana com 5 estações (macaca, cordas, colher com a batata, latas e sacos) e, para finalizar, o relaxamento e a reflexão acerca da atividade.

O objetivo do jogo da macaca foi desenvolver o equilíbrio, estimular o funcionamento global do corpo, fomentar o espírito de equipa e a aproximação aos números. Quanto à corrida de sacos, teve como objetivo desenvolver a capacidade física. No que se refere à colher com a batata, este jogo teve como objetivo desenvolver os reflexos e estimular o equilíbrio. Para finalizar, nos jogos das sacas e das latas e no saltar à corda, as crianças tiveram oportunidade de desenvolver a coordenação motora fina e o equilíbrio, para manter a posição corporal.

A realização destes jogos permitiu, também, desenvolver a cooperação, o espírito de equipa e o respeito pelo outro.

2.5.2. Os jogos motores

A educação física “assume um valor inquestionável, reconhecimento que se manifesta quer quanto às competências que se querem ampliadas, quer quanto ao processo de vivência e fruição que se pretende proporcionar” (Condessa, 2009, p. 38).

Estas atividades proporcionam um desenvolvimento equilibrado, significativo e multidimensional e contribuem para que as crianças consigam atingir as competências definidas.

A utilização do jogo, também contribui para que a criança comece a introduzir regras e, aos poucos, vá aprendendo o conceito de obedecer às mesmas.

Este foi o nosso intuito quando decidimos organizar alguns jogos motores no âmbito do estágio no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (ver figuras 3 e 4).



Figura 3 – Jogos motores realizados no estágio do Pré-Escolar

Na área de Expressões, no domínio da Expressão Motora e subdomínio: Jogos, na nossa primeira intervenção, no Pré-Escolar, realizámos um jogo coletivo denominado por: o jogo dos coelhos e as suas tocas.

As crianças formaram um círculo e foram distribuídos vários arcos pelo chão. Cada arco simbolizava uma toca e cada criança representava um coelho. Ao nosso sinal, as crianças deslocavam-se imitando os coelhos, saltavam, corriam e, ao bater das palmas, cada uma tinha de encontrar a sua toca. Com o decorrer do jogo, as tocas iam desaparecendo e quem não conseguisse encontrar uma, ficava fora do jogo.

Para finalizar esta atividade, foi realizado um relaxamento ao som da música “Vals de las Flores” e, posteriormente, realizou-se também uma reflexão em torno do exercício em causa.

No âmbito do estágio no 1.º Ciclo, na nossa primeira, segunda e quinta intervenção, realizámos diversos jogos.

Na primeira intervenção efetuámos um percurso com *skates*, associando o caminho traçado ao conteúdo abordado em Matemática: a orientação espacial.

Os alunos formaram grupos de dois elementos e um dos elementos foi vendado e teve que percorrer o ginásio, seguindo as indicações do colega de equipa. Para isto, utilizou ao longo do trajeto expressões como por exemplo: em frente, stop, esquerda ou direita, entre

outras. No seu percurso, as equipas encontraram alguns objetos, que tiveram de contornar para atingir a meta.

Neste jogo foi fundamental ouvir as orientações dadas pelo outro elemento da equipa, prestar muita atenção, ter confiança no colega e o trabalho cooperativo entre os dois, pois só assim conseguiram atingir a meta.

Na segunda intervenção efetuámos o jogo do mata (queimado). Primeiramente os alunos realizaram um aquecimento e, posteriormente, formamos três equipas. Este jogo promoveu a autonomia, a tomada de decisões e o respeito pelas regras estipuladas.

Para finalizar, na quinta intervenção realizámos deslocamentos e equilíbrios. Organizámos esta atividade por estações, e em cada estação os alunos tinham possibilidade de experimentar vários movimentos e equilíbrios.

Nesta atividade, selecionámos como competência associada, a competência social e de cidadania, pois pretendia-se que os alunos respeitassem os colegas e as regras estipuladas. Por ser uma área transversal ao currículo, esteve presente ao longo de toda a realização deste jogo.



Figura 4 – Jogos motores realizados no estágio do 1.º Ciclo do Ensino Básico

2.5.3. Os jogos de cooperação

Nos jogos cooperativos pretende-se que os alunos cooperam e se ajudam uns aos outros no processo de aprendizagem, “actuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objecto” (Lopes e Silva, 2009, p. 4).

Na opinião de Argyle (1991), “cooperar é actuar junto, de forma coordenada, no trabalho ou nas relações sociais para atingir metas comuns, seja pelo prazer de repartir actividades ou para obter benefícios mútuos” (citado por Lopes & Silva, p. 3).

A este respeito, Lopes e Silva (2009) adiantam-nos que “a aprendizagem cooperativa é intrinsecamente mais complexa do que a competitividade ou individualista, porque exige que os alunos aprendam não só as matérias escolares (execução de tarefas), mas também as práticas interpessoais e grupais necessárias para funcionar como parte de um grupo (trabalho de equipa)” (p. 18).

Os mesmos autores acrescentam-nos ainda que “a cooperação é mais do que estar fisicamente perto dos colegas a discutir a matéria uns com os outros, ajudarem-se, ou partilharem materiais, embora cada um destas situações seja importante” (Lopes e Silva, 2009, p. 15).

Na realidade, consideramos que, através da cooperação, os alunos aprendem muito mais. Através da troca de opiniões e da partilha de ideias são desenvolvidas todo um conjunto de competências e atitudes, que nos parecem fundamentais para uma aprendizagem significativa e de qualidade.

Foi a pensar em tais potencialidades que decidimos explorar este tipo de jogos no nosso estágio.

Neste sentido, realizámos o jogo da glória para abordarmos todos os conteúdos das últimas intervenções, nomeadamente a identificação de nomes, o género, o número e o grau dos nomes, os antónimos, os sinónimos, a família de palavras, entre outros.

A utilização deste recurso serviu para recordar os conteúdos e tornou a aula mais dinâmica. Desde o início que apelámos à participação de todos os alunos e, este recurso motivou-os, favoreceu o processo de ensino e aprendizagem, bem como o desenvolvimento de inúmeras capacidades, como por exemplo, a autoconfiança, a autonomia, o espírito de equipa, a capacidade de comunicar e ouvir os outros, a capacidade de argumentar, de chegar a um consenso e a tomada de decisões e, essencialmente incentivou a cooperação entre os alunos.

A organização desta atividade foi feita da seguinte forma: primeiramente formaram-se quatro equipas, cada aluno lançava o dado e de seguida, respondia a uma questão. De seguida, discutia-se com a equipa a resposta a dar e respondia-se. Depois passava-se a vez à equipa seguinte e assim sucessivamente.



Figura 5 – Jogos de cooperação realizados no estágio do 1.º Ciclo do Ensino Básico

2.5.4. Os jogos musicais

De acordo com as orientações curriculares (1997) “a relação entre a música e a palavra é uma outra forma de expressão musical. Trabalhar as letras das canções relaciona o domínio da expressão musical com o da linguagem, que passa por compreender o sentido do que se diz, por se tirar partido das rimas para discriminar os sons, por explorar o carácter lúdico das palavras e criar variações da letra original” (p. 64).

Tal como referem Hohmann e Weikart (2004) “a música é um importante aspeto da infância precoce, pelo facto das crianças mais novas estarem tão abertas a ouvir e a fazer música, e a moverem-se ao seu som. A música torna-se mesmo outra linguagem, através da qual os jovens fazedores de música aprendem coisas sobre si mesmos e sobre os outros” (p. 658).

Nesta ordem de ideias, Storms (1996) esclarece que “o jogo é o meio ideal de levar cada um a descobrir o prazer de fazer música, essencialmente por uma participação activa em

formas variadas de expressão musical (como o canto, a dança) e, em certas pessoas, estimulando a faculdade de escuta” (p. 17).

Foi a pensar em tais potencialidades que decidimos explorar este tipo de jogos no nosso estágio.



Figura 6 – Jogos musicais realizados no estágio do Pré-Escolar

No nosso estágio do Pré-Escolar, como momento extralectivo, o núcleo de estágio e em colaboração com a Educadora Titular, decidiu ensinar aos alunos uma coreografia. Os alunos aprenderam a cantar e a dançar. Esta atividade culminou com a sua apresentação a todas as turmas do pré-escolar, no final do ano letivo. Com esta atividade desenvolveu-se a colaboração, o respeito pelas regras e, através de um momento de diversão, conseguimos motivar as crianças para a aprendizagem.

2.5.5. Os jogos dramáticos

Ao longo dos dois estágios, no Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizámos vários jogos dramáticos, pois foi nossa intenção despertar nas crianças o gosto pela expressão dramática e o gosto pela dramatização.

Segundo Rooyackers (2003) “num jogo dramático vive-se num mundo diferente do nosso e usamos a nossa imaginação para representar algo através das nossas acções” (p. 15).

A brincadeira é uma atividade muito importante na infância e uma simples brincadeira é fundamental para que cada criança expresse a sua imaginação, colocando-se na pele de outra personagem. Através de situações improvisadas ou até planeadas, as crianças dão largas à sua imaginação, recorrendo aos jogos dramáticos.

Tal como menciona Morris (s/d), a representação de papéis “exige que a criança pense como é ser outra pessoa e agir segundo essa ideia” (p. 97). Este tipo de jogo implica improvisação e invenção, implica que as crianças sejam capazes de imitar vozes, ações, movimentos, que encarnam outras personagens.

Na opinião de Rooyackers (2003) devemos usar os jogos dramáticos porque são relaxantes, desenvolvem a criatividade e a personalidade, contribuem para o desenvolvimento social e emocional, ajudam a desenvolver a capacidade de composição e desenvolvem a expressão oral e física (pp. 17-18).

Nesta linha de pensamento, defendemos com Sousa (2003) que “a expressão dramática dá franca vazão à fantasia da criança, à sua necessidade de expressão, de criação e de relação social” (p. 34). O mesmo autor afirma que o jogo dramático “consiste em ações espontâneas, sem qualquer texto ou guião escrito, sem qualquer preparação ou ensaio” (p. 66).

Neste contexto, na perspectiva de Reis (2005), a Expressão Dramática é “um excelente pólo de desenvolvimento, através de uma actividade lúdica que pode ser o contributo de uma aprendizagem global, obviamente em vários níveis, como: cognitivo, sensorial, motor, afectivo e estético” (p. 13).

O mesmo autor ainda menciona que a Expressão Dramática ajuda a criança a “conhecer-se, a conhecer o meio circundante, a conhecer os outros” (p. 14).

Considerando as potencialidades dos jogos dramáticos, desenvolvemos ao longo do nosso estágio algumas aulas a pensar em tais potencialidades (ver figuras 7 e 8).



Figura 7 – Jogos dramáticos realizados no estágio do Pré-Escolar



Figura 8 – Jogos dramáticos realizados no estágio do 1.º Ciclo

Na nossa segunda intervenção, no Pré-Escolar, utilizámos a Expressão Dramática como mediadora na transmissão do conhecimento. Articulámos a área de expressões e comunicação, no domínio da expressão dramática, com a área do conhecimento do mundo, uma vez que, dramatizámos a história “as famílias não são todas iguais”.

Através desta dramatização as crianças tiveram oportunidade de conhecer diferentes tipos de famílias e reconhecer que as famílias não são todas iguais. A utilização de fantoches, recursos simples, de fácil acesso e muito ricos, motivou as crianças. Estas ficaram fascinadas, porque tiveram oportunidade de explorar os fantoches e, posteriormente, dramatizaram a história em causa.

No âmbito do 1.º Ciclo, na nossa terceira intervenção, realizámos um jogo de “faz de conta”, onde os alunos tiveram oportunidade de improvisar que eram jornalistas.

Na nossa quarta intervenção, os alunos dramatizaram o texto abordado na aula de Português, utilizando fantoches. Esta atividade proporcionou momentos de grande criatividade, imaginação e fantasia. Para além disto, contribui para o desenvolvimento da expressão oral das crianças.

2.5.6. Os jogos matemáticos

De acordo com as Orientações Curriculares para o 1.º Ciclo (2004) “a tarefa principal que se impõe aos professores é conseguir que as crianças, desde cedo, aprendam a gostar de Matemática” (p. 163).

Sendo o jogo um facilitador da aprendizagem, consideramos que a sua utilização pode levar os alunos a gostarem mais da Matemática. Na realidade os jogos são, tal como sabemos, recursos pedagógicos importantes para o processo de ensino/aprendizagem.

As Orientações Curriculares para o 1.º Ciclo (2004) realçam também a importância da utilização de jogos “no desenvolvimento de competências necessárias à resolução de problemas” (p. 169). No mesmo documento, é referido que estes constituem “um importante factor de crescimento emocional e social” (p. 169).

O jogo matemático foi utilizado durante as práticas pedagógicas para aprofundar e consolidar os conhecimentos e colmatar as dificuldades dos alunos.

Neste contexto, de acordo com Rino (2004) “além da força motivadora, com os contributos óbvios para o desenvolvimento afectivo-social, os comportamentos lúdicos em geral, e os jogos de regras em particular, revelam características que são também próprias das formas superiores de raciocínio matemático” (p. 25).

O mesmo autor acrescenta ainda que “as crianças se sentem mais motivadas e que parecem ter prazer no esforço intelectual que lhes é pedido, ao contrário do que muitas vezes sucede em situações formais de aprendizagem” (p. 28).

Na opinião de Teixeira (2012), citando Alsina (2004), “o jogo permite que o aluno aprenda a partir do próprio erro e a partir dos erros dos outros. Permite desenvolver processos psicológicos básicos, necessários à aprendizagem da Matemática, tais como: a atenção, a concentração, a percepção, a memória, a resolução de problemas e a procura de estratégias, etc. (...) Promove e conduz, em muitas ocasiões, a uma aprendizagem significativa” (p. 16).

Em suma, “o jogo é mais uma peça a acrescentar ao puzzle do processo ensino/aprendizagem da Matemática” (Sá, 1995, citado por Teixeira, 2012, p. 16).

Concordando com as opiniões dos autores citados anteriormente foi nossa intenção, ao longo do nosso estágio, aplicar e comprovar as potencialidades dos jogos matemáticos, como se pode confirmar na figura que apresentamos de seguida (ver figura 9).

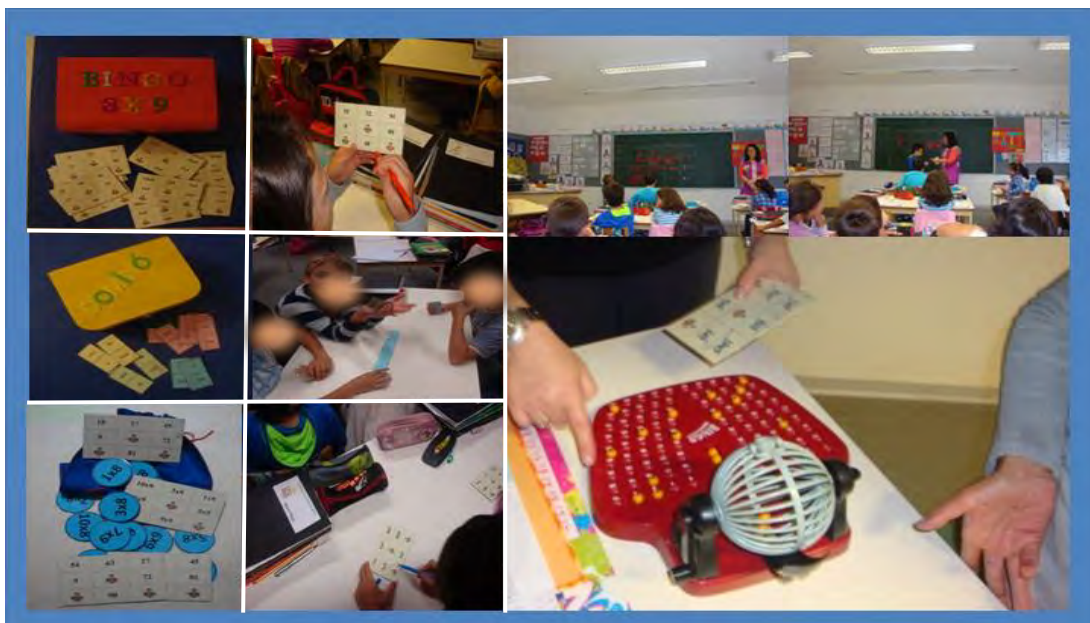


Figura 9 – Jogos matemáticos realizados no estágio do 1.º Ciclo

Na nossa quinta intervenção abordámos a tabuada dos 9 na área da Matemática e, para consolidar este conteúdo, criámos momentos diversificados e ricos em aprendizagem. Propondo exercícios onde os alunos puderam aplicar os seus conhecimentos e esclarecer as suas dúvidas.

No nosso entender, é importante, que os professores recorram a estratégias diferentes para motivar os alunos e foi este o nosso intuito quando decidimos realizar o jogo do bingo e o dominó da tabuada dos 8 e dos 9.

Este recurso foi ao encontro das características da turma, pois pretendíamos incentivar a participação dos alunos, despertar o seu interesse e motivá-los para a aprendizagem, proporcionando experiências diversificadas e significativas, criando um ambiente favorável mas, ao mesmo tempo, divertido e sério, no qual os alunos puderam construir e adquirir conhecimentos.

2.5.7 Os jogos de linguagem

De acordo com o CREB (2011) “promover a aprendizagem do Português é uma responsabilidade curricular transversal” (p. 48). Por isso, durante as várias intervenções na Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo utilizámos diversos jogos na área do Português.

Na opinião de Rooyackers (2003) “o principal mérito dos jogos é permitir associar ideias, conceitos e objectivos entre si de forma a enriquecer qualquer actividade” (p. 13).

Neste sentido, foram realizados jogos para aprofundar conhecimentos, aplicar, e consolidar os conteúdos abordados.

Tal como menciona Pessanha (2001) “as crianças devem ser sempre envolvidas em todo o processo da aprendizagem”. Segundo esta autora “está ao alcance dos professores a criação e produção de materiais úteis à aprendizagem” (p. 76).

Enquanto mediador, o papel do educador/professor é proporcionar às crianças/alunos atividades que as envolvam na aquisição e desenvolvimento da linguagem, imprescindível para o processo de construção dos restantes saberes.

Por esta razão, é importante criar ambientes que, para além de estimularem as crianças, possam também facilitar a expressão e a comunicação, tendo sempre em conta as suas necessidades e interesses, tal como os seus ritmos de aprendizagem.

Este foi o pressuposto que esteve na base da aplicação de alguns jogos de linguagem, que ilustramos nas figuras seguintes (ver figuras 10 e 11).



Figura 10 – Jogos de linguagem realizados no estágio do Pré-Escolar



Figura 11 - Jogos de linguagem realizados no estágio do 1.º Ciclo

Na nossa terceira intervenção, em contexto Pré-Escolar, realizámos dois jogos: a roleta dos meios de transporte e a pesca silábica.

No jogo da pesca silábica, as crianças tinham vários cartões com imagens de vários meios de transporte, primeiro pescaram as sílabas e depois completaram o cartão com a

palavra, nomeadamente o nome do meio de transporte e, de seguida, contaram o número de sílabas, completando o cartão com o número correto.

No jogo denominado por “Roleta dos Meios de Transporte” utilizámos várias fotos de meios de transportes e, assim, através delas, e de forma dinâmica e interativa, as crianças estavam a transmitir a informação que pretendíamos.

Este jogo serviu para aprofundar e consolidar os conteúdos pois, as crianças tiveram oportunidade de identificar o meio de transporte, identificar onde circulava o mesmo, a sua cor e por último tiveram de realizar contagens, identificando o número de meios de transportes presentes.

Na nossa terceira intervenção, no contexto do 1.º Ciclo, os alunos do nível 1 e 2 realizaram o jogo da “pesca silábica”. Os alunos pescaram, contaram o número de sílabas e identificaram o número.

Os alunos do 3.º ano realizaram o jogo da roleta do grau dos nomes, do género e do número. A utilização deste jogo foi ao encontro das características dos alunos, pois estes revelavam dificuldades na área de Português. Outro aspeto que importa referir é o pouco interesse que os alunos demonstravam. Neste sentido, optámos por realizar este jogo, como forma de motivá-los para a aprendizagem e também ajudá-los a superar, através de uma brincadeira lúdica, as suas dificuldades.

A realização destes jogos no decorrer do estágio, do Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, revelou-se como uma boa estratégia para abordar os mais variados conteúdos.

Tendo em conta a falta de motivação dos alunos, o seu desinteresse, as suas dificuldades, utilizar a brincadeira como recurso pedagógico foi imprescindível e devemos valorizar cada vez mais a sua utilização. Estes recursos cativam, estimulam os alunos e servem, tanto para introduzir, como para consolidar os conteúdos.

Depois de apresentarmos alguns dos jogos que realizámos ao longo do estágio, surge o momento de apresentarmos aqueles que foram os testemunhos recolhidos junto dos educadores e professores, tendo em conta a temática deste relatório. É o que nos propomos fazer no capítulo seguinte do nosso trabalho.

Capítulo III

Apresentação do Estudo: Aprender Brincando: A Atividade Lúdica na Construção de Aprendizagens

3.1. Apresentação da temática e introdução ao estudo

3.2. Descrição dos procedimentos metodológicos e instrumentos utilizados

3.2.1. As características profissionais dos entrevistados

3.2.2. Conceções sobre as atividades lúdicas

3.2.3. Contextos e situações onde se utiliza o jogo

3.2.4. O Comportamento das crianças perante a utilização de recursos lúdicos

3.2.5. Vantagens e desvantagens da utilização das atividades lúdicas

3.2.6. Os contributos da utilização do lúdico na prática letiva diária

3.3. Conclusões

Neste capítulo iremos apresentar, embora que de uma forma bastante aligeirada, o estudo empírico que fizemos. Teremos oportunidade de apresentar os métodos utilizados para a recolha dos dados necessários para a apresentação do nosso estudo e, posteriormente, apresentaremos e discutiremos os dados recolhidos, tal como as principais conclusões a que chegámos.

3.1. Apresentação da temática e introdução ao estudo

No presente capítulo apresentamos a componente empírica deste relatório de estágio, que resultou de uma investigação que fizemos paralelamente ao nosso estágio.

Sendo a temática deste relatório o Aprender brincando: a atividade lúdica na construção de aprendizagens, foi necessário recolher junto dos educadores e professores informações sobre a utilização pedagógica que dão ao lúdico nas suas práticas letivas diárias e se consideram tal utilização relevante e importante no contexto das aprendizagens dos seus alunos.

No nosso percurso metodológico seguimos várias etapas e tivemos sempre em consideração a temática e os métodos mais adequados para recolher os dados mais pertinentes.

De acordo com Fortin (1999) “a fase metodológica diz respeito às etapas no decurso das quais foram tomadas decisões pelo investigador sobre a maneira de responder às questões de investigação ou às hipóteses formuladas na fase conceptual” (p. 354).

Neste sentido, formulámos os seguintes objetivos:

- ✓ Apurar as opiniões dos educadores e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sobre a importância da utilização do lúdico como recurso pedagógico promotor de aprendizagens;
- ✓ Compreender as potencialidades do lúdico como recurso didático, no processo de ensino-aprendizagem, na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico;

3.2. Descrição dos procedimentos metodológicos e instrumentos utilizados

Para realizar a nossa investigação seleccionámos como métodos de investigação o inquérito por questionário, que pressupõe uma análise quantitativa e a entrevista que requer uma análise de conteúdo, frequentemente qualitativos (Quivy e Campenhoudt, 1992, p. 187).

Como ambicionámos compreender melhor as potencialidades do lúdico, optámos primeiramente pelo inquérito por questionário (ver anexo III) e, a partir das informações cedidas pelos educadores e professores, fizemos uma análise das informações mais pertinentes para posteriormente realizarmos a entrevista a alguns docentes.

Para atingirmos os objetivos já enunciados anteriormente foram realizados primeiramente inquéritos por questionário a 35 professores e educadores de várias escolas da Ilha de São de Miguel, sendo a amostra constituída por 20 professores e 15 educadores.

Na linha de Fortin (2009) “a amostra, retirada da população alvo, informa-nos sobre as características desta, sem que seja necessário estudar toda a população” (p. 310). Por outro lado, a amostragem é o processo de seleção de uma fração da população para representar no todo. Pretendemos, portanto, tirar conclusões precisas e concisas a partir de um grupo específico com as características pretendidas.

Ainda assim, esta amostra corresponde a apenas 88% do conjunto total de questionários distribuídos o que nos dá conta de uma taxa de resposta que ficou muito aquém das nossas expetativas.

A média de idade dos inquiridos varia entre os 30 e os 52 anos. Em relação, ao tempo de serviço, a maioria possui entre 10 e 15 anos de serviço.

Segundo Quivy e Campenhoudt (1992) o inquérito por questionário visa “a verificação de hipóteses teóricas e a análise das correlações que essas hipóteses sugerem” (p. 190). Pretendíamos que os inquiridos dessem a sua opinião em relação a um determinado assunto.

Na perspetica de Bell (1997) “o objectivo do inquérito é obter informação que possa ser analisada, extrair modelos de análise e tecer comparações” (p. 25).

Como sabemos, o questionário é um método que apenas possibilita respostas muito superficiais, que muitas vezes não possibilitam a análise de certos processos, pois “um grande número de respostas são pré-codificadas, não têm significado em si mesmas” (Quivy e Campenhoudt, 1992, p. 192).

Após a recolha dos questionários, foi realizada uma análise de todos os dados a fim de seleccionarmos os docentes a entrevistar. Em traços gerais, podemos adiantar que, dos 35 questionários recolhidos, apenas um docente não concorda com a utilização do lúdico, na prática pedagógica. Nas suas palavras:

as atividades lúdicas, tal como o significado da palavra, servem para divertir e dar prazer. A maturidade do ser humano na faixa etária dos 6 aos 10 anos, 1.º Ciclo, não

é compatível com a utilização destas técnicas na aprendizagem do currículo escolar, misturando com divertimento, e prazer. Há muitos anos que o exagero da filosofia do “aprender brincando”, resultou na situação de insucesso em que nos encontramos hoje (Professora do 1.º CEB, I9).

Opinião diferente foi adiantada por todos os outros docentes que consideram as atividades lúdicas como um bom instrumento de ensino/aprendizagem, tal como nos é dado a perceber nos excertos que se seguem:

as crianças mostram mais interesse e participam com mais entusiasmo, quando as atividades vão ao encontro das suas preferências e interesses (Professora do 1.º CEB, I2).

as atividades lúdicas são consideradas essenciais ao desenvolvimento da criança, pode-se dizer que a atividade lúdica é o berço da criança, uma vez que promove situações de ensino-aprendizagem (Educadora de Infância, I3).

muitos indivíduos consideram que as atividades lúdicas servem para entreter as crianças e que não têm qualquer função pedagógica. Porém, as atividades lúdicas não têm apenas esse valor, mas sim têm muitas vantagens no desenvolvimento das capacidades intelectuais e sociais de uma criança (Educadora de Infância, I22).

nas atividades lúdicas todos os intervenientes são ativos no processo, logo a implicação dos mesmos é maior, levando-os a vivenciar de forma mais séria, real e ativa todas as experiências, sentindo-as e valorizando-as (Educadora de Infância, I27).

Depois da análise das respostas dadas pelos inquiridos, foram escolhidas algumas das perguntas para efetuar a entrevista e selecionaram-se três educadores e três professores a entrevistar.

Recorremos à entrevista pois a utilização da mesma vai direcionar a investigação para as áreas em que pretendemos obter respostas mais ricas e detalhadas.

Na opinião de Quivy e Campenhoudt (1992), a entrevista, ao contrário do inquérito por questionário, “caracteriza-se por um contacto directo entre o investigador e os seus interlocutores e por uma fraca directividade por parte daquele” (p. 193).

Segundo Moser e Kalton (1971, p. 271) a entrevista é “uma conversa entre um entrevistador e um entrevistado que tem como objectivo extrair determinada informação do entrevistado” (citado por Bell, 1997, p.118).

Na realidade, este método tem a vantagem de possibilitar um contato direto entre o investigador e o entrevistado, conseguimos explorar melhor as suas opiniões, as suas experiências, coisa que não é possível fazer num inquérito.

Segundo Bell (2010) “a grande vantagem da entrevista é a sua adaptabilidade. Um entrevistador habilidoso consegue explorar determinadas ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos, coisa que o inquérito nunca poderá fazer” (p. 118).

Na verdade, a entrevista será um método complementar do questionário, pois possibilita atingir um maior grau de profundidade dos dados recolhidos aquando do questionário e também uma maior flexibilidade na recolha dos testemunhos (Quivy e Campenhoudt, 1992, pp. 195-196).

Pretendemos com a utilização combinada destes dois métodos recolher informações “mais ricas”, capazes de nos ajudar a atingir os objetivos que nos tínhamos proposto alcançar.

A seleção dos entrevistados foi realizada de acordo com a relevância dos dados apresentados nos questionários, sendo que os mesmos serão identificados ao longo da apresentação do estudo com a codificação semelhante à já atribuída na primeira fase da recolha de dados.

Utilizámos o mesmo guião de entrevista (ver quadro n.º 7) para todos os entrevistados e as entrevistas foram realizadas, quer durante o período de estágio, quer após o mesmo se ter concluído.

Neste estudo utilizámos o método da entrevista semi-estruturada e elaborámos o seguinte guião de questões para orientar a entrevista:

Quadro n.º 7 – Guião da entrevista

| Guião de questões aplicadas aos Educadores e Professores | |
|---|--|
| 1. | Há quanto tempo exerce a profissão de Educador/Professor? |
| 2. | Quais são as suas habilitações académicas? |
| 3. | Na sua opinião, as atividades lúdicas poderão funcionar como um instrumento de ensino/aprendizagem? |
| 4. | Costuma utilizar o Lúdico, como estratégia de ensino, na exploração de experiências de aprendizagem com a sua turma/grupo de alunos? Pode dar alguns exemplos de estratégias utilizadas evidenciando as áreas do currículo em que habitualmente implementa tais atividades |
| 5. | Em que situações utiliza mais os jogos/atividades lúdicas? Para introduzir, consolidar, entre outros... |
| 6. | Tendo por base a sua experiência, qual o comportamento dos alunos/crianças quando utiliza estes recursos? |
| 7. | Enumere algumas vantagens e desvantagens da utilização de atividades lúdicas na sua sala? |
| 8. | Quais são para si os contributos da utilização do lúdico/jogo na prática pedagógica/letiva diária? |

Depois desta primeira fase, realizámos uma leitura flutuante de todo o material recolhido, para analisar todo o conteúdo, a fim de definir o nosso sistema de categorias.

A análise de conteúdo “oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade” (Quivy e Campenhoudt, 1992, pp. 224-225) permite “satisfazer harmoniosamente as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva, que nem sempre são facilmente conciliáveis” (Quivy e Campenhoudt, 1992, p. 225).

Segundo Bardin (1991) a análise de conteúdo “é um conjunto de técnicas de análise de comunicações” (p. 31). O mesmo autor acrescenta ainda que este tipo de análise visa “obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (p. 42).

De acordo com Bardin (1991) citando Berelson, a análise de conteúdo é “uma técnica de investigação que através de uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação *destas* mesmas comunicações” (p. 36).

De seguida, efetuámos uma análise simples às respostas dadas pelos educadores e professores e, posteriormente, elaborámos o sistema de categorização, que deu origem às categorias, às subcategorias e às unidades de registo.

A categorização “tem como primeiro objectivo (da mesma maneira que a análise documental), fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos” (Bardin, 1991, p. 119).

Neste sentido, no quadro seguinte apresentamos as categorias e as subcategorias que identificámos através da análise que efetuámos e, posteriormente, serão apresentados e discutidos os resultados.

Quadro n.º 8 – Quadro síntese de análise de conteúdo

| Categorias | Subcategorias |
|---|---|
| As características dos profissionais | Tempo de serviço |
| | Habilitações académicas |
| Concepções sobre as atividades lúdicas | Bom instrumento de ensino/aprendizagem |
| | Boa estratégia na exploração de experiências de aprendizagem |
| | Contribui para o desenvolvimento |
| | Motivam os alunos |
| | Recurso eficaz |
| Contextos e Situações onde se utiliza o jogo | Introduzir conteúdos |
| | Consolidar conteúdos |
| | Recordar conteúdos |
| Os comportamentos das crianças perante a utilização de recursos lúdicos | Bom comportamento |
| | Revela entusiasmo |
| | Revela motivação |
| Vantagens da utilização das atividades lúdicas | Interesse |
| | Motivação |
| | Participação ativa |
| | Construção de conhecimentos |
| | Transmitir facilmente conteúdos |
| Desvantagens da utilização das atividades lúdicas | Provoca desorganização na sala |
| | Dificulta o cumprimento dos programas |
| Os contributos da utilização do lúdico na prática letiva diária | Desenvolvimento das capacidades de iniciativa |
| | Desenvolvimento das capacidades de autonomia |
| | Desenvolvimento global das crianças (motor, cognitivo, afetivo, social) |
| | Melhora o rendimento escolar |
| | Motivação para as aprendizagens |
| | Envolvimento dos alunos nas aulas |
| | Apreensão dos conteúdos |
| | Construção interdisciplinar de aprendizagens |

3.2.1. As características profissionais dos entrevistados

Iniciámos a nossa entrevista questionando os docentes sobre o tempo de serviço e as suas habilitações académicas.

Neste sentido, podemos referir que os Educadores possuíam, respetivamente, 13, 22 e 21 anos de serviço. Por sua vez, os Professores possuíam 21, 14 e 26 anos de serviço, respetivamente. Quanto às habilitações académicas os seis entrevistados, responderam que eram licenciados.

3.2.2. Conceções sobre as atividades lúdicas

Depois desta breve caracterização solicitámos aos docentes entrevistados as suas opiniões sobre a utilização do lúdico na prática pedagógica e a importância que lhe é dada diariamente.

De todas as opiniões partilhadas, podemos concluir que os seis entrevistados consideram a sua utilização eficaz, relevante, importante para o desenvolvimento da criança, bem como muito importante no processo de ensino-aprendizagem. Consideraram-na ainda uma boa estratégia para a exploração dos conteúdos.

Passamos então a mencionar alguns dos testemunhos recolhidos que, na nossa opinião, retratam bem a importância que os mesmos atribuem às atividades lúdicas:

A utilização das atividades lúdicas na prática diária é muito importante, porque na minha opinião existe uma mediação entre o prazer e o conhecimento, pois através das atividades lúdicas, as crianças divertem-se, mas não só... adquirem competências necessárias ao seu desenvolvimento como sujeitos ativos, independentes e criativos (Educadora de Infância, (E1), 13 anos de serviço).

A atividade lúdica contribui para o desenvolvimento da aprendizagem e o desenvolvimento de várias habilidades. O lúdico constitui-se como um recurso pedagógico eficaz, porque envolve a criança na ação permitindo-lhe desenvolver-se cognitivamente (Educadora de Infância, (E2), 22 anos de serviço).

Através da atividade lúdica a criança adquire conhecimentos e alarga os seus conhecimentos (Educadora de Infância, (E3), 21 anos de serviço).

As atividades lúdicas motivam os alunos, são muito apelativas à aprendizagem e para além disto os alunos envolvem-se mais nas atividades e sente-se o entusiasmo que os alunos sentem neste tipo de atividade (Professora do 1.º CEB, (P1), 21 anos de serviço).

No processo de ensino aprendizagem devemos experimentar estratégias e metodologias variadas, e na minha opinião o jogo é uma boa estratégia, e sempre que possível devemos utilizá-lo (Professora do 1.º CEB, (P2), 14 anos de serviço).

As atividades lúdicas são muito atrativas para a criança, e através destas a criança tem oportunidade de desenvolver a sua criatividade, a comunicação através da expansão de emoções e ajuda muito no processo ensino-aprendizagem, pois é um recurso muito eficaz (Professora do 1.º CEB, (P3), 26 anos de serviço).

Como podemos verificar pelas respostas dadas pelos entrevistados, a atividade lúdica é considerada importante no processo de ensino-aprendizagem. Foram unânimes em considerar que esta contribui para o desenvolvimento da criança e até reconhecem que é uma estratégia que deve ser utilizada, sempre que possível, opinião esta que vem ao encontro de algumas das sugestões apresentadas por autores que têm refletido acerca destas questões.

Na realidade, e tal como afirma Sousa (2003), “a criança, através da actividade lúdica, consegue sozinha, efectuar as mais preciosas conquistas experienciais e vivenciais para o seu desenvolvimento. É sobretudo através do jogo que a criança processa a sua auto-educação” (p. 150).

Defendemos com Castro (2009) que atividade lúdica é, sem dúvida, importante para o desenvolvimento da criança e que os benefícios são inúmeros. Nas suas palavras, o jogo possibilita às crianças a construção de importantes facetas do seu desenvolvimento, considerando-se que, de entre um sem número de possibilidades tão importantes para o seu crescimento, ao jogar, elas aprendem e apreendem o mundo, experimentam diferentes habilidades motoras, cognitivas e sociais, reproduzem e recriam situações

do quotidiano, desenvolvem a cooperação, aprendem a lidar com situações de conflito (in condessa, 2009, p. 109).

Alguns dos entrevistados partilharem connosco exemplos de atividades que habitualmente implementam nas suas aulas, indicando as áreas de conteúdo, tal como nos é dado a perceber nos depoimentos que se seguem.

Nas minhas aulas realizo variadas atividades, por exemplo na Matemática utilizo muitos jogos para explorar os números e identificar sequências de números, na expressão dramática realizo com frequência jogos de mímica, elas adoram! Na expressão musical peço para inventarem uma canção e faço vários exercícios de ritmos, na expressão plástica realizo jogos de exploração de materiais com diferentes texturas (Educadora de Infância, (E3), 21 anos de serviço).

Um dos exemplos é na Matemática, quando faço abordagem ao dinheiro, parto do jogo da loja, utilizando embalagens com preços e há um vendedor e um comprador (Professora do 1.º CEB, (P1), 21 anos de serviço).

Utilizo muitas vezes canções, pois considero que são uma boa estratégia para aprender variados conceitos... posso dar até alguns exemplos... lateralidade, na Matemática, hábitos de higiene e segurança em Estudo do Meio, a tabuada em Matemática (Professora do 1.º CEB, (P2), 14 anos de serviço).

3.2.3. Contextos e situações onde se utiliza o jogo

Também questionámos os entrevistados no sentido de percebermos em que situações utilizam o jogo nas suas práticas pedagógicas. A este propósito, podemos adiantar que os mesmos utilizam o jogo, tanto para introduzir como para consolidar os conteúdos. Outros ainda mencionaram que o utilizam como estratégia para recordar conteúdos já abordados.

Destacamos, de seguida, alguns dos testemunhos nos quais os docentes nos dão conta desta realidade.

Utilizo em situações que impliquem aquisição de conceitos (Educadora de Infância, (E2), 22 anos de serviço).

Os jogos são utilizados quer na introdução de um tema, quer na consolidação de conteúdos já abordados (Educadora de Infância, (E3), 21 anos de serviço).

Utilizo mais para introduzir um tema novo, uma noção, mas também utilizo para consolidar e recordar (Professora do 1.º CEB, (P1), 21 anos de serviço).

Na maioria das vezes...utilizo para completar o estudo e para aquisição de conteúdos (Professora do 1.º CEB, (P3), 26 anos de serviço).

Podemos concluir que os docentes utilizam os jogos/atividades lúdicas em várias situações, tanto para introduzir, como para consolidar, e para isto é importante que o educador/professor tenha a perfeita noção das dificuldades apresentadas pelos alunos, bem como das suas maiores aptidões, para depois aplicar tais instrumentos.

É importante que os alunos alcancem os objetivos definidos para assim podermos atingir o ideal pedagógico que “implica uma escola activa com um projecto e envolvendo de maneira inteligente os professores e os alunos na construção de um contexto desafiante na procura de vivências escolares com significado para todos os participantes no processo” (Condessa, 2009, p. 28).

Em jeito de síntese, concluímos com Moyles (2007) que defende que “o brincar em situações educacionais, proporciona não só um meio real de aprendizagem como permite também que adultos perceptivos e competentes aprendam sobre as crianças e as suas necessidades” (p. 12).

Debatidas as situações onde o jogo é mais utilizado, questionámos os educadores e os professores sobre o comportamento das crianças perante a utilização destes recursos, é o que apresentaremos de seguida.

3.2.4. O comportamento das crianças perante a utilização de recursos lúdicos

Também inquirimos os docentes relativamente ao comportamento das crianças/alunos quando utilizam recursos lúdicos nas suas práticas diárias. Neste particular, o ponto de vista dos nossos entrevistados é muito semelhante, tal como nos é dado a perceber nos depoimentos que se seguem:

Elas revelam muito entusiasmo, interesse e motivação em participar neste tipo de atividade (Educadora de Infância, (E1), 13 anos de serviço).

As crianças apreciam muito estes momentos, e o meu grupo gosta muito e portam-se muito bem (Educadora de Infância, (E3), 21 anos de serviço).

É de muito entusiasmo, todos querem participar em simultâneo, por isso é preciso estipular regras para haver alguma ordem e orientação... e quando termina o jogo ouve-se “Oh! Oh, já?” (Professora do 1.º CEB, (P1), 21 anos de serviço).

Os meus alunos participam muito, ficam muito motivados e o mais importante... é que eles conseguem reter, descobrir e relacionar conhecimentos com mais facilidade (Professora do 1.º CEB, (P3), 26 anos de serviço).

Como podemos verificar pelos testemunhos recolhidos, os alunos reagem muito bem perante a aplicação de jogos na prática pedagógica, verificando-se momentos de grande participação e de muita motivação da sua parte.

Neste contexto, concluímos com Moyles (2007) que na verdade, “o brincar é realizado por puro prazer e diversão e cria uma atitude alegre em relação à vida e aprendizagem” e “a estimulação, a variedade, o interesse, a concentração e a motivação são igualmente proporcionados pela situação lúdica” (p. 21).

3.2.5. Vantagens e desvantagens da utilização das atividades lúdicas

Convidámos os docentes a mencionar algumas vantagens e desvantagens da utilização das atividades lúdicas. No parecer dos entrevistados, existem vantagens e também algumas desvantagens associadas à utilização destes recursos, tal como comprovamos com exemplos dos excertos de algumas das entrevistas:

Considero que a grande vantagem é a alegria, a motivação e o interesse que as crianças demonstram na aquisição das competências. Quanto às desvantagens por vezes com a excitação da atividade existe algum rebuliço! (Educadora de Infância, (E1), 13 anos de serviço).

Na minha opinião as vantagens são inúmeras, mas posso referir que transmite-se mais facilmente os conhecimentos, pois esta ferramenta didática torna a aprendizagem mais atrativa (...) entre tantas outras vantagens. Não creio que possam existir desvantagens, considero que só há vantagens (Educadora de Infância, (E2), 22 anos de serviço).

Prendem-se com atenção que este tipo de atividades proporciona, motivam para a aprendizagem, para apreensão de conteúdos e uma das grandes desvantagens é que corremos contra o tempo, para cumprir os programas (Professora do 1.º CEB, (P1), 21 anos de serviço).

Motivam mesmo os alunos com mais dificuldades e para além disto quebra a rotina ... e os alunos participam mais ativamente nas atividades... quanto às desvantagens por vezes os alunos tendem a criar um pouco de confusão na sala (Professora do 1.º CEB, (P2), 14 anos de serviço).

Melhoram sem dúvida a construção de conhecimentos, favorecem o desenvolvimento do raciocínio, da comunicação, da criatividade e facilitam a aprendizagem. Por vezes criam uma maior instabilidade no ambiente de sala de aula, e algum ruído (Professora do 1.º CEB, (P3), 26 anos de serviço).

As opiniões dos docentes são variadas e apresentam vantagens como também desvantagens. Ainda assim, podemos concluir que a maioria referiu mais vantagens do que desvantagens.

Estes dados vêm a comprovar a perspetiva de Moyles (2007). Na sua opinião, o brincar tem a vantagem de “proporcionar alegria e divertimento (...) mas o brincar também pode proporcionar uma fuga, às vezes das pressões da realidade, ocasionalmente para aliviar o aborrecimento, e às vezes simplesmente como relaxamento” (p. 21).

O mesmo autor acrescenta ainda que “o brincar ajuda os participantes a desenvolver confiança em si mesmos e em suas capacidades e, em situações sociais, ajuda-os a julgar as muitas variáveis presentes nas interações sociais e a ser empático com os outros” (Moyles, 2007, p. 22).

3.2.6. Os contributos da utilização do lúdico na prática letiva diária

Para finalizar a nossa entrevista pedimos aos entrevistados para indicarem quais os contributos da utilização do lúdico na prática letiva diária.

Daquelas que foram as suas opiniões nesta matéria, destacamos os seguintes testemunhos que consideramos mais pertinentes:

Considero que motivam para as aprendizagens... como as crianças adoram algo que seja divertido, querem participar nas atividades lúdicas e elas acabam por se interessar sobre os temas explorados e deste modo, as competências propostas são adquiridas. A grande vantagem das atividades lúdicas é que primeiro existe a motivação, depois o interesse em participar nas atividades, pois muitas vezes elas tomam a iniciativa e para além disto este tipo de atividade potencia o desenvolvimento global da criança (Educadora de Infância, (E1), 13 anos de serviço).

O lúdico permite que a criança assuma muitas vezes o papel de líder, incutindo-lhe responsabilidade e autonomia para se organizar. As crianças implicam-se de forma mais ativa o que proporciona sem dúvida, a sua capacidade de iniciativa e autonomia (Educadora de Infância, (E2), 22 anos de serviço).

As atividades lúdicas são de extrema importância para o desenvolvimento das potencialidades das crianças, e proporcionam condições adequadas para o seu desenvolvimento físico, motor, emocional, cognitivo e social (Educadora de Infância, (E3), 21 anos de serviço).

Visto que o aluno se envolve nestas atividades obviamente que o rendimento será maior e o aluno terá mais êxito e a aprendizagem será muito mais significativa (Professora do 1.º CEB, (P1), 21 anos de serviço).

Consegue-se criar uma ligação entre várias disciplinas, juntando as mais preferidas, às menos preferidas e motivam para as aprendizagens, porque captam atenção do aluno para os conteúdos que vamos abordar (Professora do 1.º CEB, (P2), 14 anos de serviço).

Alunos motivados são alunos interessados e participativos, que procuram muitas vezes através deste tipo de atividades ultrapassar os seus limites e adquirir aprendizagens... estas atividades facilitam apreensão de conteúdos e os alunos envolvem-se mais nas aulas (Professora do 1.º CEB, (P3), 26 anos de serviço).

Dos testemunhos enunciados depreende-se que os docentes consideram a atividade lúdica importante e muitos reconhecem os seus contributos nos mais variados níveis.

Concluímos com Moyles (2007) que defende que, quando confrontada com a atividade lúdica, a criança tem oportunidade:

- a. De praticar, escolher, preservar, imitar, imaginar dominar, adquirir competência e confiança;
- b. De adquirir novos conhecimentos, habilidades, pensamentos e entendimentos coerentes e lógicos;
- c. De criar, observar, experimentar, movimentar-se, cooperar, sentir, pensar, memorizar e lembrar;
- d. De comunicar, questionar, interagir com os outros e ser parte de uma experiência social mais ampla em que a flexibilidade, a tolerância e a autodisciplina são vitais;
- e. De conhecer e valorizar a si mesmo e as próprias forças, e entender as limitações pessoais; e
- f. De ser ativo dentro de um ambiente seguro que encoraje e consolide o desenvolvimento de normas e valores sociais. (p. 36).

3.3. Conclusões

Depois de fazermos uma breve abordagem aos nossos dados, podemos concluir que os docentes entrevistados corresponderam aos objetivos delineados no nosso estudo, pois conseguimos apurar as opiniões dos mesmos acerca da importância da utilização do lúdico e compreendemos as suas potencialidades como recurso no processo de aprendizagem.

Todos os participantes consideram esta estratégia importante e evidenciaram os contributos da sua utilização. Tais contributos, vem ao encontro da opinião de Dias (2005) que defende que “o jogo permite descobrir a vida motora, afectiva, social e moral de quem joga (...) através do jogo pode experienciar, descobrir, inventar, exercitar as suas habilidades,

pode estimular e desenvolver a sua curiosidade, criatividade, auto-confiança e iniciativa” (pp. 123-124).

Os seis entrevistados também adiantaram algumas desvantagens inerentes à utilização do lúdico, embora tenham comprovado que existem mais vantagens do que desvantagens.

Efetivamente “pelo jogo, a criança desenvolve-se, engradece-se, estimula a alma e a inteligência, age, faz florescer as suas funções fisiológicas e psíquicas” (p. 124) e são várias as áreas do desenvolvimento que são promovidas através do jogo, nomeadamente a psicomotricidade, a afectividade, a imaginação, a criatividade e a sociabilidade (Dias, 2005, p. 127).

Na opinião de Maluf (2003) “o brincar proporciona a aquisição de novos conhecimentos, desenvolve habilidades de forma natural e agradável. Ele é uma das necessidades básicas da criança, é essencial para um bom desenvolvimento motor, social, emocional e cognitivo” (p. 9).

Para além de contribuir para a aquisição de conhecimentos, concordamos com a opinião de Condessa (2009) quando afirma que “através da actividade do brincar, em que a criatividade, a expressão, o movimento e a ludicidade são privilegiados, a criança apreende também um conjunto de regras e significações sociais dos seus comportamentos que lhe permite adaptar-se à sua cultura e iniciar-se numa prática desportiva, cultural e artística” (p. 39), pois todo este processo implica a definição de regras e o cumprimento das mesmas.

Na realidade, estas atividades enriquecem o currículo e podem ser propostas para trabalhar os mais variados conteúdos, de forma prática e motivante. No entanto, o educador/professor deve estabelecer as condições, definir as estratégias e definir as regras aquando da realização deste tipo de atividades.

Já Dewey atribuía ao jogo infantil uma grande importância, referindo que este é um “instrumento educativo poderoso”. Adiantava ainda que “o valor educacional dessas brincadeiras torna-se óbvio, na medida em que eles ensinam às crianças a respeito do mundo em que vivem” pois, brincando e observando atentamente, elas fixam na memória (Kishimoto, 1998, p. 99, citado por Silva e Souza s/d, p. 4).

Em jeito de conclusão, realçamos uma vez mais a opinião dos participantes neste estudo que valorizam a utilização de atividades lúdicas no processo de ensino-aprendizagem, pois estas assumem-se como um grande potencial pedagógico e como um excelente meio para a aquisição de aprendizagens.

Capítulo IV

Considerações Finais

Ao chegar ao final desta etapa de grande aprendizagem, não podemos deixar de reconhecer que o processo de estágio só termina com a apresentação deste relatório, que teve como finalidade testemunhar, analisar, refletir aquelas que foram as experiências vividas ao longo da nossa prática educativa supervisionada no estágio na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O estágio pedagógico proporcionou-nos experiências inesquecíveis e que contribuíram para o nosso desenvolvimento profissional e pessoal, pois tivemos oportunidade de tomar decisões, tomar consciência dos nossos erros, de analisarmos e refletirmos acerca das nossas experiências, de partilharmos saberes, entre muitas outras coisas.

Durante os dois estágios esforçamo-nos para proporcionar aos alunos experiências diversificadas, significativas e integradoras, tendo em conta a temática do nosso relatório e articulando todas as áreas curriculares.

Foi possível verificar o entusiasmo e o interesse das crianças ao longo de todo este processo de aprendizagem. Foi igualmente possível perceber-se como a utilização de recursos lúdicos, de jogos, é uma estratégia tão relevante e essencial no processo de ensino-aprendizagem e que é imprescindível a sua utilização.

Na realidade, como futuros educadores/professores devemos valorizar, cada vez mais, a utilização de recursos atrativos e distintos, que possam contribuir significativamente para apreensão dos conteúdos pois, tal como aconselha Maluf (2003), “a busca do saber torna-se importante e prazerosa quando a criança aprende brincando. É possível, através do brincar, formar indivíduos com autonomia, motivados para muitos interesses e capazes de aprender rapidamente” (p. 9).

No nosso ponto de vista, aprender brincando motiva os alunos para as aprendizagens e contribui para o desenvolvimento da criança. Estamos em condições de afirmar que as atividades lúdicas desempenham um papel importante e que deve ser valorizado, aspeto que percebemos nem sempre se verificar.

Em síntese, e ao concluirmos, não podemos deixar de assumir que este relatório de estágio foi uma mais-valia no nosso processo de aprendizagem e serviu para despertar, ainda mais, o nosso interesse pela utilização de situações lúdicas na prática pedagógica, contribuindo assim para que os alunos aprendam com mais facilidade, com mais entusiasmo e interesse. Terminamos recorrendo, uma vez mais, às opiniões de dois autores já referenciados ao longo do nosso trabalho que defendem que “o brincar é potencialmente um excelente meio

de aprendizagem” (Moyles, 2007, p. 29) e “devemos ter espírito aberto ao lúdico, para reconhecer a sua importância” (Maluf, 2003, p. 31).

No decurso do nosso trabalho deparámo-nos com algumas limitações, designadamente a pouca experiência para realizar uma investigação desta envergadura e o pouco tempo para o aprofundamento dos dados recolhidos.

Outra dificuldade foi o número reduzido de participantes nesta pesquisa que impediu-nos de generalizar.

Para finalizar, é importante referir que deparámo-nos com mais uma dificuldade, nomeadamente em encontrar bibliografia para a temática em questão. Para colmatar este facto recorremos aos repositórios de outras universidades e a bibliografia encontrada na internet.

No decorrer do estágio tivemos oportunidade de realizar mais um estudo que, por constrangimentos que se prendem com a gestão do tempo e com a extensão prevista para um trabalho desta natureza, acabámos por não incluir neste presente relatório. Este será um dos muitos aspetos que aprofundaremos futuramente.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I., Cachapuz, A., Medeiros, T. & Jesus, H. (2005). Supervisão – investigações em contexto educativo. Ponta Delgada. Editores: Universidade de Aveiro, Governo Regional dos Açores, Direcção Regional da Educação e Universidade dos Açores.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). Supervisão da prática pedagógica – uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, A. Cachapuz, T. Medeiros & H.P. Jesus (coord). (2005) Supervisão: Investigação em contexto educativo. Aveiro e Ponta Delgada: Universidade de Aveiro, Direcção Regional da Educação e Universidade dos Açores.
- Alonso, L. & Roldão, M.C. (2005). Ser professor do 1.º Ciclo construindo a profissão – actas das jornadas da prática pedagógica do ensino básico – 2 e 6 de junho de 2004 – Lisboa. Editora: Almedina, S. A. Edições.
- Alves, M. P. & Flores, M. A. (org) (2010). Trabalho docente, formação e avaliação – clarificar conceitos, fundamentar práticas. Lisboa. Edições Pedagogo, Lda.
- Amado, J. (2007). Universo dos Brinquedos Populares (2ª ed.). Coimbra: Quarteto.
- Amor, E. (1997). Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologia. Lisboa: Texto Editora.
- André, A. (1996). Iniciação da Leitura – Reflexões para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Porto: Porto Editora.
- Antão, J. (1997). Elogio da leitura. Lisboa. Edições Asa.
- Araújo e Silva, A. (2010). Jogos, brinquedos e brincadeiras - Trajectos intergeracionais. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança Área de Especialização em Sociologia da Infância apresentada à Universidade do Minho.
- Arends, R. (1995). Aprender a ensinar. Lisboa: McGraw-Hill.
- Arends, R. (1999). Aprender a Ensinar. Amadora: Editora McGraw Hill de Portugal, Lda.
- Azevedo, M. C. (2001). Educação e Formação de professores: Horizontes de desenvolvimento integral e cidadania. In Medeiros, M. O. (Coord.). (2009) Educação, Cultura(s) e Cidadania (pp. 29-48). Porto: Edições Afrontamento.
- Bacalhau, A. (2003). Amizade, reciprocidade e qualidade: a relação existe? Mestrado em Psicologia Educacional. Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Lisboa.
- Balancho, M. & Coelho, F. (1996). Motivar os Alunos- criatividade na relação Pedagógica: Conceitos e Práticas. Lisboa: Texto Editora.
- Baptista, I. (2005). Dar rosto ao futuro: a educação como compromisso ético. Porto: Predições, 1ª Edição, in Raposo, A. (2012). A construção da profissionalidade para a habilitação generalista: a importância do tato pedagógico. Relatório de estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Barbier, J. M. (1993). Elaboração De Projectos de Acção E Planificação. Porto: Porto Editora.

- Bardin, L. (1991). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação – trajectos*. Lisboa: Gradiva Publicações, Lda.
- Borrás, L. (2001). *Os docentes do 1.º Ciclo e do 2.º Ciclo do Ensino Básico: Recursos e técnicas para a formação no século XXI – O educador, a formação*. vol. 1. Marina Editores, Lda. Setúbal.
- Braga, F. (2001). *Formação de Professores e Identidade Profissional*. Lisboa: Quarteto Editora.
- Brandes, D. & Phillips, H. (1977). *Manual de jogos educativos – 140 jogos para professores e animadores de grupos*. Lisboa: Moraes Editores.
- Bougère, G. (1998). *A criança e a cultura lúdica*. In Kishimoto (org), *O Brincar e as suas teorias* (pp. 19-32). São Paulo: Thomson, *in* Condessa, I. C. (2009). (Re) *Aprender a brincar*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Caires, S. (2001). *Vivências e percepções do estágio no ensino superior*. Braga: Universidade do Minho.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, A. (2002). *Multimédia: um conceito em evolução*. Universidade do Minho, <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/489>
- Castro, G. (2009). *Imaginando, Imaginando, Cá Vamos Brincando* *in* Condessa, I. C. (2009). (Re) *Aprender a brincar*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Condessa, I. C. (2009). (Re) *Aprender a brincar*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Condessa, I., Fortuna, M., Castanho, M., Fialho, A. & Medeiros, M. (2009). *A criança e a cultura regional açoriana: contributos de um olhar sobre o brincar*. *Arquipélago*, volume 10, pp. 281-305. Universidade dos Açores.
- Condessa, I. & Fialho, A. (2010). (Re) *Aprender a brincar*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Costa, R. (2007). *Jogo e Educação - Representações e Práticas dos Professores do 1.º Ciclo*. Tese de Mestrado apresentado à Universidade do Minho.
- Costa, J., Cabral, A., Santiago, A. & Viegas, F. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico – Conhecimento explícito da língua*. Lisboa: ME-djide.
- Costa, O. (2011). *O Jogo didático como estratégia de aprendizagem*. Tese de Mestrado apresentado à Universidade Nova de Lisboa.

-
- Costa, L. (2012). O Desenvolvimento de Competências de Leitura em Alunos do Ensino Secundário: o Labirinto dos Conhecimentos Prévios. Relatório de estágio apresentado à Universidade do Minho.
 - Cró, M. L. (1998). Formação Inicial e Contínua de Educadores/Professores – estratégias de intervenção. Porto: Porto Editora.
 - Cruz, J. (2012). A aplicação do jogo didático nas aulas de História e Geografia. Relatório apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
 - Cunha, A. (2012). Importância das atividades lúdicas na criança com hiperatividade e défice de atenção segundo a perspetiva dos professores. Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em Domínio Cognitivo-Motor. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
 - Cunha, C. (2009). As brincadeiras ou a Verdade Existencial *in* Condessa, I. C. (2009). (Re) Aprender a brincar. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
 - Dallabona, S.R., & Mendes, S.M. (2004). O Lúdico na Educação Infantil: Jogar, Brincar, uma forma de Educar. *Revista de divulgação científica do ICPG*, pp. 107-112.
 - Damião, M.H. (1996). Pré, inter e pós acção: planificação e avaliação em pedagogia. Coimbra: Editora Minerva.
 - Davis, C., Silva, M., & Espósito, Yara (s/d). Papel e valor das interações sociais em sala de aula. CENPEC e PUC-São Paulo. (retirado de <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/812.pdf> em maio de 2013)
 - Dewey, J. (1973) *In* Zeichner, K. M. (1993) Formação reflexiva de professores: Ideias e Práticas. Lisboa: Edições Educa.
 - Dewey, J. (1973). Vida e Educação. São Paulo. Edições melhoramento, 8ª edição.
 - Dias, J. R. (2002), Prefácio *in* Medeiros, E. O. (2009). A filosofia na Educação Secundária: Uma Reflexão no Contexto da Reforma Curricular e Educativa. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
 - Dias, I. S. (2005). O Lúdico *in* Educação & Comunicação, nº 8, 2005, pp.121-133.
 - Dias, M. I. S. (2009). Promoção de competências em educação. Instituto politécnico de Leiria.
 - Dohme, V. (2007). O valor educacional dos jogos. Brasil: Editora Vozes *in* Relatório de Estágio Profissional de Ana Luísa Abecassis Queiroz de Oliveira, Escola Superior de Educação João de Deus, 2009.
 - Duarte, C. (2011). O Papel do Lúdico na Aprendizagem Matemática. Tese de Mestrado apresentada ao Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
 - Estanqueiro, A. (2010). Boas Práticas na Educação- o papel do professor. Lisboa: Editorial Presença.
-

- Estrela, A. (1994). Teoria e Prática de observação de classes – uma estratégia de formação de professores. Porto: Porto Editora 4ª edição.
- Estrela, A. & Nóvoa, A. (org) (1993). Avaliações em educação: novas perspectivas. Porto: Porto Editora.
- Fialho, A. (2011). À descoberta da profissão docente – Culturas de Escola e aprendizagem profissional do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Tese de doutoramento apresentada à Universidade dos Açores.
- Figueiredo, M. (2001). Projetos na Educação Pré – Escolar. Educativo/Pedagógico. Lisboa: Cadernos de informação pedagógica – Coleção – Bola de Neve.
- Font, C. (2007). Estratégias de Ensino e Aprendizagem. Porto: Edições Asa.
- Fortin, M. (1999). O Processo de Investigação: Da concepção à realização. Editora Lusociência.
- Formosinho, J. (1998). Modelos curriculares para a educação de infância. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (coord) (2009). Formação de Professores aprendizagem profissional e acção docente. Porto. Porto Editora.
- Flores, M. A. & Simão, A. M. org (2009). Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas. Lisboa. Edições Pedago, Lda.
- García, C. M. (1992). A formação de professores novas perspectivas na investigação sobre o pensamento do professor, *in* Os professores e a sua formação de António Nóvoa. Lisboa. Publicações Dom Quixote.
- García, C.M. (1999). Formação de professores para uma mudança educativa. Porto. Porto Editora.
- Gomes, E. & Medeiros, T. (2005). (Re)pensar a prática pedagógica na formulação inicial de professores do 1.º ciclo do Ensino Básico. In I. Alarcão, A. Cachapuz, T. Medeiros & H.P. Jesus (coord). Supervisão: Investigação em contexto educativo. Aveiro e Ponta Delgada: Universidade de Aveiro, Direcção Regional da Educação e Universidade dos Açores.
- Gómez, A. P. (1992). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo, *in* Os professores e a sua formação de António Nóvoa. Lisboa. Publicações Dom Quixote.
- Hadji, C. (1994). A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos. Porto. Porto Editora.
- Hadji, C. (1997). A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos. Porto: Porto Editora.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2004). Educar a criança. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

- Jacinto, M. (2003). Formação Inicial de Professores concepções e práticas de orientação. Lisboa. Departamento de Educação Básica.
- Kishimoto, T.M. (2002). O Brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira.
- Lamas, S. O. (2007). Livro dos jogos educativos. Porto: Legis Editora.
- Leal, S. (2009). Um-dó-li-tá. A linguagem das brincadeiras e as brincadeiras com a linguagem *in* Condessa, I. C. (2009). (Re) Aprender a brincar. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Leite, C. (2001). A Reorganização Curricular do Ensino Básico – Problemas, Oportunidades e Desafios. In C. Freitas; C. Leite; J. Morgado e M. Valente. A Reorganização Curricular do Ensino Básico – Fundamentos, Fragilidades e Perspectivas. (pp. 29- 37). Porto: Asa Editores II, S.A.
- Leite, C., Gomes, L., e Fernandes, P. (2001). Projectos Curriculares de Escola e de Turma: Conceber, gerir e avaliar. Porto: Edições Asa.
- Lima, A. F. S. O. (2001). Pré-escola e alfabetização. Uma proposta baseada em P. Freire e J. Piaget. Brasil: Editora Vozes.
- Lop, L. e Muriscot, O; (2003). Jogos e Actividades. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). A aprendizagem cooperativa na sala de aula – um guia prático para o professor. Lisboa: Edições Técnicas, Lda.
- Maciel, P. (2011). O lúdico como vivência promotora de sucesso em processos de aprendizagem: crianças com défices cognitivos. Tese de Mestrado apresentada à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto.
- Maluf, A. (2003). Brincar, prazer e aprendizado. Petrópolis: Editora vozes.
- Marques, S. (2011). Ludicidade e desenvolvimento de competências em compreensão na leitura. Tese de Mestrado apresentada à Universidade de Aveiro.
- Marquez, C. (2011). Aprender Brincando. IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino.
- Matos, J. (s/d). Cartaz didáctico. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. (retirado de http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/57/Cad4_Cartaz_Joao_Matos.pdf?sequence=2 em março de 2013)
- Medeiros, E. O. (Coord.) (2010). A educação como projeto – Desafios de cidadania – Lisboa: Horizontes pedagógicos.
- Medeiros, E. O. (2009). Itinerários de filosofia da educação: Crescer e ser pela educação: renovar o mundo pelos olhares e vozes das crianças. Porto: Edições Afrontamento.
- Medeiros, E. O. *org* (2002). Educação: Caminho para século XXI- Actas do I Colóquio de Filosofia da Educação. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

- Medeiros, E. O. *Coord* (2009). Educação Cultura (s) e cidadania. Porto: Edições Afrontamento.
- Ministério da Educação (2004). Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação (1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2009). Programas de Português do Ensino Básico. Lisboa: Departamento da Educação Básica – Ministério da Educação
- Ministério da Educação (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais. Lisboa: Departamento da Educação Básica – Ministério da Educação.
- Monereo, C. (org). (2007). Estratégias de ensino e aprendizagem. Porto: Edições ASA.
- Morris, D. (s/d). O desenvolvimento da criança. Lisboa: Círculo dos Leitores, Edições Arte Plural.
- Moyles, J. (2002). Só brincar? O papel do brincar na educação infantil. Tradução de Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed.
- Neto, C. (2009). A Importância do Brincar no Desenvolvimento da Criança: Uma Perspectiva Ecológica. In. M. Condesa (Org.). (Re)Aprender a Brincar – Da Especificidade à Diversidade.(pp. 19-35). Ponta Delgada: Nova Gráfica.
- Nogueira, R. (2013). A Jogar também se aprende: O contributo do jogo no desenvolvimento de competências matemáticas na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico. Relatório de Estágio apresentado à Universidade dos Açores.
- Nóvoa, A. (coord) (1992). Os professores e a sua formação. Lisboa. Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2002). Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa: Educa.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1993). Manual de Investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Gradiva Publicações.
- Oliveira, D. (2013). O Lado Lúdico da Aprendizagem da Matemática: a importância das atividades lúdico-manipulativas no desenvolvimento de competências na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Relatório de Estágio apresentado à Universidade dos Açores.
- Pacheco, J.A. (1995). Formação de Professores teoria e praxis. Braga. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Pacheco, J.A. & Flores, M.A. (1999). Formação e avaliação de professor. Porto Editora coleção escola e saberes.
- Patrício, M.F. (2001). Escola, aprendizagem e criatividade. Porto: Porto Editora.

- Pedro, C. (2005). Identificação das Práticas de Lazer: Estudo com crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico de Valpaços. Tese de Mestrado em Estudos da Criança – Educação Física e Lazer apresentada à Universidade de Minho.
- Pereira, B., Palma, M. & Nídio, A. (2009). Os jogos tradicionais infantis: o papel do brinquedo na construção do jogo *in* Condessa, I. C. (2009). (Re) Aprender a brincar. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Perrenoud, P. (1993). Práticas pedagógicas profissão docente e formação perspectivas sociológicas. Lisboa: Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional.
- Pessanha, A. (2001). Actividade lúdica associada à literacia. Lisboa: Ministério da Educação, Instituto de Inovação Educacional.
- Postic, M. (1979). Observação e Formação de Professores. Coimbra: Livraria Almedina.
- Rapazote, P. (2001). Criatividade no meio escolar. *In* Patrício, M. F. (2001). Escola, aprendizagem e criatividade. Porto: Porto Editora.
- Reis, L. (2005). Expressão corporal e dramática. Lisboa: Sete caminhos.
- Ribeiro, A. C. & Ribeiro, L. C. (1989). Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, A. (1990). Formar Professores – elementos para uma teoria e prática da formação. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, D., Valério, N. & Gomes, J. (2009). Cálculo mental. Escola Superior da Educação de Lisboa.
- Rino, J. (2004). O Jogo, Interacções e Matemática. 1ª Edição, Associação de Professores de matemática. Lisboa: Etigrafe, artes gráficas, Lda.
- Roldão, M. C. (2003). Diferenciação Curricular Revisitada. Conceito, discurso e praxis. Porto: Porto Editora.
- Rooyackers, P. (2003). 100 Jogos de linguagem. Lisboa: Edições Asa.
- Rooyackers, P. (2003). 101 Jogos dramáticos. Lisboa: Edições Asa.
- Rosales, C. (1993). Avaliar é refletir sobre o ensino. Lisboa: Edições Asa, citado por Damião, M.H. (1996). Pré, inter e pós acção: planificação e avaliação em pedagogia. Coimbra: Editora Minerva.
- Sá-Chaves, I. organização (1997). Percursos de formação e desenvolvimento profissional. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. R. (2001). Comportamentos e estratégias de atuação na sala de aula. Porto: Porto editora.
- Santos, S. M. (2010). O brincar na escola. Petrópolis: Editora Vozes Lda.

- Senos, J. (1997). Identidade Social, auto estima e resultados escolares. *Análise Psicológica*, pp. 123-137.
- Serrão, M. & Carvalho, C. (2011). O que dizem os Educadores de Infância sobre o jogo. *Revista Ibero-Americana de Educação*. (retirado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3824Serrao.pdf> em outubro de 2013).
- Silva, C. (2013). O Lúdico na aula de Língua Estrangeira: estratégia de motivação e aprendizagem. Tese de Mestrado em Ensino de Inglês e de Francês ou Espanhol no Ensino Básico. Porto: Instituto Politécnico do Porto. Escola Superior de Educação.
- Silva, F. & Souza, M. (s/d). Um olhar sobre o uso do lúdico na educação infantil. (recuperado de http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_422_40975ccd22b8f9529b14e012660529fe.pdf em fevereiro de 2013)
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Lisboa: Edições Asa.
- Simões, C. M. (1996). O desenvolvimento do professor e a construção do conhecimento pedagógico. Aveiro: Universidade de Aveiro. Edição Fundação João Jacinto de Magalhães.
- Sousa, A. B. (2003). Educação pela arte e artes na educação, 1.º volume, Bases psicopedagógicas. Lisboa: Horizontes pedagógicos.
- Schon, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos *in* Os professores e a sua formação de António Nóvoa. Lisboa. Publicações Dom Quixote.
- SREC. (2011). Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores. Angra do Heroísmo: Secretaria Regional da Educação e Formação – Direcção Regional de Educação e Formação.
- Sprinthall, N. e Sprinthall, B. (2000). *Psicologia educacional: uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Mc-Graw-Hill.
- Storms, G. (1996). 100 jogos musicais. Rio Tinto: Edições Asa.
- Tavares, J.& Alarcão, I. (2002). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina.
- Teixeira, R. (2012). Jogos ecológicos: uma experiência de matemática recreativa com alunos de Educação Básica. Departamento de Matemática, Universidade dos Açores.
- Teves, J. (2013). A atividade lúdica em contexto de estágio na educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB. Relatório de Estágio apresentado à Universidade dos Açores.
- Tezani, T. C. (2006). O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento: aspectos cognitivos e afetivos. *Educação em Revista*, volume 7, n.1/2, pp. 1-16.
- Veríssimo, M. & Santos, A. (2008). Desenvolvimento social: algumas considerações técnicas. *Revista Psicológica*, 3, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.

- Wassermann, S. (1990). Brincadeiras sérias na escola primária. Lisboa: Horizontes pedagógicos, Instituto Piaget.
- Zabalza, M. A. (1998). Qualidade em Educação Infantil. Portalegre. Edições Artemed.
- Zabalza, M.A. (1992). Planificação e desenvolvimento curricular na escola. Lisboa: Edições Asa, citado por Damião, M.H. (1996). Pré, inter e pós acção: planificação e avaliação em pedagogia. Coimbra: Editora Minerva.
- Zeichner, K. (1993). A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas. Lisboa: Educa.

Legislação consultada

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro

Lei de Bases do Sistema Educativo: Lei – Quadro n.º 49/2005 de 30 de agosto

Outros documentos consultados

Projeto Educativo de Escola (2013-2016) – Escola Básica Integrada Canto da Maia, Ponta Delgada

Projeto Educativo de Escola (2011-2014) – Escola Básica Integrada de Roberto Ivens, Ponta Delgada.

Sites consultados

<http://www.dgidec.min-edu.pt/>

Anexos
